
Luis B. Prieto F.

El Maestro Como Líder

Prólogo a la Quinta Edición

Inscrito en el Registro de Publicaciones Oficiales
bajo el Nº 10-80172. Tomo I, Folio 43, según Decreto
del 19 de agosto de 1975.

1ra. Edición: Imprenta Nacional, Noviembre 1986.
Caracas, Venezuela.
6ta.. Edición: Instituto Municipal de Publicaciones
de la Alcaldía de Caracas. Agosto 2003

PRÓLOGO A LA QUINTA EDICIÓN

Esta quinta edición de **El Concepto del líder, el maestro como líder,** a cargo de Monte Ávila, difiere de las anteriores. Hemos revisado ampliamente la cuarta edición, ya agotada, y si bien dejamos subsistente gran parte del material inicial, lo adicionamos con nuevos y fundamentales aportes, de acuerdo con la más reciente bibliografía sobre el tema. Además, el capítulo titulado: **El Liderazgo Colectivo y los Partidos Políticos,** suprimido en la cuarta edición, lo incorporamos de nuevo, pero con reformas sustanciales y notables agregados referentes a los líderes de las grandes corporaciones modernas y sociedades multinacionales, así como lo referente a la autogestión y a la cogestión. El liderazgo colectivo, tal como lo abordamos en esta obra no es pródigo en bibliografía.

Esta quinta edición se enriquece también con un amplio estudio sobre la formación de los líderes de la sociedad postindustrial, donde se plantean las responsabilidades del Estado y de sus organismos educativos en la capacitación y entrenamiento de los hombres y mujeres, encargados de conducir a la nación exitosamente en el futuro, que siempre nos estará tocando los talones para que apresuremos la marcha y estimulando la inteligencia y la imaginación, con el fin de que avizoremos los contratiempos y las venturosas ocurrencias que nos deparará el porvenir. Es acaso este último un estudio polémico, pero por lo mismo debe promover ideas renovadas para conducir nuestro destino de pueblo, porque plantea puntos de vista nuevos, por lo menos distintos de los que han alimentado el perentorio quehacer venezolano, enclavado en un hoy transitorio o cuando más en un mañana o pasado mañana que se palpa entre los dedos. Los venezolanos resultamos incapaces de aventurar nuevos caminos. Preferimos la trilla que marcaron los que nos precedieron en la marcha. Los planes que concebimos son formulaciones palabreras en lugar de pasos seguros en el camino que conduce al futuro, previo un diagnóstico de la realidad. Nos conformamos con vivir de prestado, y en medio del camino nos desnudan. Acaso el descuido se alimenta en la falta de metas ambiciosas y concordantes y en la ignorancia del principio fundamental que se expresa diciendo: una nación se construye con hombres capaces, de mente despierta e imaginación alerta, cerebro y corazón puestos diligentes en el servicio de la colectividad. Esos hombres se forman en la medida y calidad de la ambición sustentada. Venezuela los

necesita y debe apresurarse a reformar su sistema educativo, para que de él surjan los constructores del mundo que vendrá.

La obra primitiva, concebida en su primera edición de Costa Rica y en la segunda de Honduras, como guía para el entrenamiento de maestros encargados de los procesos de desarrollo de las comunidades rurales, ahora es otra cosa, por su mayor volumen y más reciente información y contenido. Aun cuando sigue siendo útil fundamentalmente a los educadores, sirve además, a políticos, intelectuales, estudiantes de ciencias sociales y a toda clase de persona interesada en el proceso de desarrollo de la vida política y cultural del país y su manera de conducirlo eficazmente.

No es éste un tratado sobre la materia del liderazgo, sino modestamente, una introducción a un tema muy amplio. Los que tengan interés en profundizarlo encontrarán al final una moderna bibliografía, incompleta, por supuesto, ya que sólo hacemos referencia a las obras que sirvieron para la documentación.

Esperamos que la edición que ahora entrega Monte Avila sea útil a los estudiosos de las formas de dirección y conducción de los procesos sociales y aliente nuevos y más profundos estudios sobre la materia.

Luis B. Prieto F.

Caracas, enero de 1978.

EL CONCEPTO DEL LIDER

La persona reconocida por todos como más eficiente para ejercer sobre los demás individuos de una comunidad cierta influencia, mediante estímulos adecuados que conducen a la ejecución de los propósitos del grupo, recibe el nombre de líder. La palabra "líder", usada tanto en español como en francés, italiano y portugués, proviene del vocablo inglés ***leader*,** y sirve para designar una clase de dirigente social. Esta palabra no había sido incorporada al Diccionario de la Academia Española, sino hasta fecha reciente, no obstante que su uso es corriente. Por ello, antes de la incorporación académica decía Mariano Villaronga que podría pensarse que la utilización de este anglicismo no se justifica porque el español tiene las palabras caudillo, jefe, adalid, guía, conductor, director, etc., para esa idea. Pero esas palabras tienen sentido militar o guerrero unas, otras lo tienen de comando solamente y algunas tienen significado y alcances muy limitado*.

Si en el líder existe la facultad de comando, ésta va acompañada de una voluntad de servicio. Su forma de conducir y orientar implica aceptación de la voluntad del grupo. En el líder se conjuga una serie de cualidades relativas a la socialización de la dirección que no pueden expresarse con las señaladas palabras españolas, cargadas por el uso de un contenido diferente y a veces contrapuesto a la significación de la palabra líder. Para aclarar más esta idea vale la pena indicar que Henry Pratt Fairchild**, define la palabra líder en su segunda acepción así: "2— En sentido estricto, la persona que dirige por medios persuasivos y en méritos a la aceptación voluntaria de sus seguidores". ¿Cuál de las palabras españolas indicadas corresponde a este significado? Ninguna. De allí la acertada decisión de la Academia Española de incluirla en las últimas ediciones de su Diccionario.

El líder puede actuar intencionalmente, de manera deliberada, para producir la acción que se propone. En este caso se le denomina líder voluntario. Pero en otros, el individuo produce ciertos estímulos de una manera inconsciente. Se trata, entonces, de un líder involuntario.

---

* Ver Mariano Villaronga. **El Concepto del líder.** En la Revista "Educación", pág. 3, marzo de 1954. San Juan, Puerto Rico.

** **Diccionario de Sociología,** editado en inglés por Henry Pratt Fairchild, traducción española publicada por el Fondo de Cultura Económica, México.

Este último tipo de liderazgo es muy frecuente, aun cuando por el desconocimiento o falta de visión clara de los fines, muchas veces no es el más eficaz. El líder voluntario ejerce siempre una función más duradera porque, consciente de lo que desea lograr conduce su acción en forma tal, que los estímulos que provoca llevan a la gente a realizar determinadas tareas o a dejar de realizar otras.

El liderazgo puede surgir del contacto inmediato con los miembros de la comunidad o grupo humano, o de acciones o actividades indirectas, mediante ciertos símbolos o por el uso de determinados medios técnicos, como el cine, la radio, etc. Aún más, el líder puede hacerse conocido de las personas dentro de las cuales ejerce su liderazgo o permanecer oculto para que su acción indirecta opere una mayor sugestión, provocada, acaso, por la misma naturaleza del ocultamiento.

Puede decirse de manera general —sostiene L. Bernard— que, si bien es cierto que en algunos casos las causas triunfan por su méritos intrínsecos, son las personalidades destacadas de los líderes las que pueden estimular a los miembros de una comunidad o grupos a seguirlas[1]. Los líderes, haciendo suyo el ideal en la causa representado, le comunican calor humano, el aliento vital que lo hace comprensible y deseable por los miembros de la comunidad. Esto no niega la existencia y valor de las organizaciones doctrinarias como realidad ético-social o política, sino que señala la necesidad de apóstoles que tiene toda doctrina, de líderes que encarnándola, le confieran realidad tangible.

Según otras afirmaciones se sostiene que investigaciones recientes ponen de manifiesto hechos que desmienten estos conceptos. Darwin Carlwright y Alver Zander afirman que "como resulta cierto tan a menudo, la acumulación de datos reveló lo inadecuado de ciertas formulaciones. Creer que puede lograrse un elevado nivel de efectividad de grupo simplemente proporcionando "buenos" líderes, aunque todavía prevalece entre muchas personas dedicadas al manejo de grupos, surge como una conducta inocente[2].

En el caso de la sociedad, toda persona tiene oportunidad de dirigir en alguna manera una determinada actividad para la cual posee ciertas habilidades. Son, por ello, múltiples los líderes dentro de una comunidad. Pero entre éstos los hay que conducen y coordinan la acción de todos o de una gran parte de la comunidad para alcanzar, no ya fines particulares, sino fines generales, que a todos interesan. El liderazgo lo posee una persona en calidad variable. No se tiene en su totalidad, ni se posee en absoluto. Sobre este tema volveremos más adelante.

(1) L. L. Bernard: **Psicología Social,** pág. 466. Fondo de Cultura Económica, México.
(2) Darwin Carlwright y Alver Zander. En la obra Colectiva **Dinámica de Grupos.** Editorial Trillas, México 1976, pág. 331.

Algunas veces se ha afirmado que los líderes o conductores son perjudiciales. Dicho así, en forma general, la frase resulta exagerada. Hay, sin duda, algunos líderes que pueden causar más perjuicios que beneficios a los grupos donde ejercen sus funciones. Por ello decía Arthur J. Jones que "el liderazgo puede ser constructivo y valioso o reaccionario y activamente destructor. Las mismas cualidades, las mismas capacidades para inducir a otros a seguirlo pueden ser útiles o perniciosas a la sociedad. El liderazgo no posee nada en sí mismo que le asegure valor. El mérito de cualquier líder depende de tres factores:

1. El grado en que su idea o invención satisfaga a una necesidad real.
2. El grado en que sea capaz de inducir a las personas a aceptarla.
3. El criterio de las personas en seleccionar entre las muchas ideas presentadas, las que atiendan a sus necesidades o en escoger, entre varios líderes, a los que deben seguir"[3].

Además, como lo asienta Fieller, la estructura de la tarea es mayor cuanta mayor posibilidad tengan los miembros del grupo de verificar lo acertado de las decisiones del grupo, cuanto más claramente se expongan los deberes de los miembros, cuanta menor diversidad de caminos haya hacia la meta y cuantos menos pasos sea necesario dar para llegar a la misma. El líder efectivo tiende a ser afirmativo e impersonal en un ambiente más estructurado, mientras que da mayores libertades a los miembros y apoya amablemente en una situación menos estructurada[4].

La idea negativa de algunos, respecto a los beneficios del liderazgo, ha conducido a que no se tomen en cuenta, o se tomen en una escasa medida, los efectos sociales de éste. Si bien es cierto que un líder puede ejercer un poder de inhibición sobre acciones consideradas beneficiosas, no es menos cierto que bajo el acicate de un estímulo psicológico bien dirigido las comunidades pueden ser conducidas en el sentido de su mejoramiento y progreso y a la realización de grandes y constructivos actos. Por otra parte, como fenómeno social, el liderazgo tiene una existencia enraizada en lo más profundo de la naturaleza humana. Esto llevó al profesor Jones, antes citado, a considerar como inevitable el liderazgo desde el punto de vista biológico: "No cabe preguntar si deben o no deben existir líderes; esto quedó establecido desde que el hombre comenzó a existir. Corresponde antes preguntar qué líderes debemos poseer y cómo disponer el orden social y organizar las instituciones de educación, a fin de que haya líderes sabios y útiles"[5].

---

(3) Arthur J. Jones: **A Educaçao dos Líderes,** pág. 6.
(4) Ver Carlwright y Zander, **Dinámica de Grupo,** antes citado, págs. 336 y 337.
(5) A. J. Jones, **ob. cit.,** pág. 7

Sobre la inevitabilidad del líder se pronuncia Haiman en los siguientes términos: “La dirección de una sociedad puede estar en manos de un Abraham Lincoln o de un Adolfo Hitler. El dirigente puede ser útil o dañino, pero, a menos que haya anarquía, es inevitable. Los dirigentes pueden mandar, manipular, persuadir o guiar, pero no se les puede suprimir. Siempre que haya personas que vivan y trabajen juntas, habrá una dirección y el destino del grupo dependerá en gran parte de la clase de dirección que tenga”[6].

Significado del líder en el grupo

El grupo no es una suma de individuos, sino “una pluralidad de individuos ligados de modo tal, que se les considera como una unidad”. Todo grupo implica un proceso de interacción social y se forma cuando dos o más personas reunidas interactúan e influyen en su seno. A este efecto, observa Cecil A. Gibb, que considerado respecto al individuo, el liderazgo no es un atributo de la personalidad, sino una cualidad de su papel dentro de un particular y específico sistema social. Considerado en relación con el grupo, liderazgo es una cualidad de su estructura. Y, de acuerdo con la definición de “grupo”, esta cualidad particular puede transformarse en una condición *“sine qua non”*. Sin liderazgo no hay foco alrededor del cual puedan reunirse los individuos para formar un grupo”[7]. Por ello, cuando nos referimos al grupo, quedan descartadas como tales las personalidades que lo forman. Mejor sería decir que subyacen embebidas en un contexto general. Separadamente, cada miembro es una persona distinta, con una opinión y una manera de actuar propia, que sigue la línea de conducta que le dictan sus intereses particulares, pero dentro del grupo se funden esas personalidades distintas en una unidad psíquica, que expresa un sentimiento común y todos actúan en forma unitaria, aun cuando separadamente puede ser diferente el pensamiento de cada cual.

A pesar de las divergencias que puedan existir, los miembros del grupo conservan entre sí un lazo de solidaridad que conduce al acuerdo sobre las cosas fundamentales.

El grupo, como unidad de los individuos en él comprendidos, toma el nombre de “colectividad”. El líder dentro de esta colectividad no es un individuo, sino el representante de la voluntad de todos. El líder se convierte, por el hecho de serlo, en el centro de la vida de la **comunidad**, “porque **domina** las

---

(6) Franklin S. Haiman. **La Dirección de Grupos. Teoría y Práctica.** Libreros Mexicanos Unidos. México, 1965, pág. 286.

(7) Cecil A. Gibb: **Los Principios y Rasgos del Liderazgo.** En la obra Small Groups: **Studies in Serial lnteraction.** Alfred A. Knopf. New York, 1955.

relaciones sociales y posee la cultura media del grupo. En él se encuentra configurado el grupo mejor que en cualquier otra persona.

El jefe no es exactamente un miembro del grupo, sino su imagen, su símbolo, su proyección, el depositario de sus aspiraciones. Los jefes tienen la intuición de esta exigencia y de esta misión. **Paradójicamente**, esta suerte de sumisión al grupo es la que condiciona su ascendiente sobre él"[8].

Nadie puede llegar a ser jefe, afirma Walter M. Lifton, si representa ideas y actitudes que están más allá del conocimiento actual del grupo o de su aceptación. El mejor jefe es aquel que ayuda al grupo a alcanzar la meta deseada. Para ello, necesita ayudar al grupo a examinar ideas que están en relación con sus intereses[9].

Los líderes destacan por su mayor interés por hacer efectivas las decisiones que se tomen en el grupo. Estimulan la acción de los demás y toman a su cargo tareas que ejemplifican la acción, pero no deben comprometer su trabajo individual, su capacidad de dirección, sino distribuir los quehaceres que conducen a la realización de las metas del grupo.

Cuando el líder asume muchas funciones merma su capacidad de dirección.

El liderazgo no se ejerce sobre los individuos como tales, sino como componentes de la colectividad. Puede acontecer que una misma persona pertenezca a tres o más grupos o colectividades diferentes. En cada una de esas colectividades estará subordinado o seguirá las sugestiones de un líder, que lo es sólo dentro del círculo societario determinado, de modo que el líder de la comunidad profesional no sigue al miembro de ésta, miembro a la vez de un partido político o de una organización religiosa, mientras actúa en el seno de las últimas señaladas, porque en estas circunstancias el individuo cae bajo la sugestión de otros líderes. Sin embargo, en el llamado proceso político de infiltración, un grupo puede influir sobre otro por medio de miembros suyos que forman parte de los dos, llevando insinuaciones que parten del grupo influyente. Este caso es el que se conoció en la *Segunda Guerra Mundial* como el de la **Quinta Columna**, que tiene su base en una adhesión al grupo **influyente,** con deslealtad para el grupo influido.

Si el liderazgo se ejerciera sobre individuos como tales, aisladamente, y no como miembros de grupos o colectividades, sería inexplicable esta triple dirección en un mismo individuo que forma parte de tres colectividades diferentes. No obstante lo dicho, las funciones del líder no le llevan a desen-

---

(8) Jean Maisonneuve: Psychologie Sociale, pág. 110. Presses Universitaries de France. París, 1951. Maisonneuve, como Lifton y otros muchos, emplea la palabra jefe como equivalente de líder, sin tomar en cuenta las sutiles diferencias que existen entre ambos términos.

(9) Ver Walter M. Lifton. Trabajando con Grupos. Editorial Lima S.A. México, 1976.

tenderse de los individuos como tales y como miembro del grupo, sino que ha de velar por todos y cada uno de éstos. Cuando el líder actúa sobre los individuos para disminuir las preocupaciones y las ansiedades, logra que aminore la natural tendencia agresiva, procurando mayor cooperación y una mejor aceptación de sus órdenes. A este efecto observaban Donald A. Laird y Eleanor C. Laird, que "el rendimiento es siempre mayor para el líder que tiene interés en sus subordinados como individuos, no obstante que en algunos casos ese interés puede aumentar las ambiciones"[10].

Clasificación del liderazgo

Existen numerosas clasificaciones de los líderes, atendiendo ya a sus funciones mismas dentro de los grupos, ya al origen del liderazgo.

Geiger distingue:

a) **El liderazgo parental**, ejercido por los padres dentro de la familia y al cual se asimilan el sacerdocio, en su aspecto de "cura de almas", y el maestro, en sus relaciones con los discípulos en la escuela. Este liderazgo se caracteriza por su función **protectora** de las personas, consideradas individualmente como miembros del grupo, lo que aparentemente implica una contradicción con las funciones del líder que se refieren, no a las personas individualmente, sino al grupo al tratar de la significación del líder dentro del grupo.

b) **El liderazgo instituidor**, que predomina en los grupos que convergen a un fin, y que es el más numeroso en la vida social moderna.

Forman parte de la estructura de una institución o grupo que se expresa mediante él.

En este tipo de liderazgo se distinguen tres subgrupos:

1. Liderazgo creador
2. Liderazgo organizador y
3. Liderazgo técnico.

1. El Liderazgo creador no crea propiamente la norma de acción de la comunidad, sino que, como intérprete auténtico de la voluntad de ésta, la expresa exteriormente, con el acuerdo de todos los miembros del grupo. La actividad creadora de esta clase de líderes se encuentra en aquellas decisiones no previstas y que quedaron libradas a su criterio y buen juicio.

2. El Liderazgo organizador, como el nombre lo indica, establece o regula las funciones organizativas del grupo. En el "colegio de líderes", al presi-

(10) Donal A. Laird y Eleanor O. Laird: **The New Psichology for Leadership,** pág. 166. Mc. Graw Hill. Book Company, New York, 1956.

dente de éste, encargado de la dirección del debate, no obstante que tiene igual categoría entre sus iguales del colegio, le incumbe regular las funciones creadoras de la organización. El liderazgo creador, por tanto, aparece subordinado al liderazgo organizador.

3. El Liderazgo técnico. A menudo se discute la naturaleza del liderazgo técnico. Se dice que la persona que por sus conocimientos desempeña una función técnica dentro del grupo no es un líder, en el sentido estricto del término, sino un funcionario. Se arguye que el técnico desempeña solamente funciones ejecutivas, pero se hace difícil precisar cuándo las funciones del técnico son la simple ejecución de labores técnicas o de liderazgo organizador.

Cuando por sus labores profesionales el técnico ejerce influencias determinadas en la conducta del grupo, sus funciones son las de un líder, y puede considerársele como tal.

En la mayoría de los casos las actividades de los técnicos están encaminadas a realizar las órdenes emanadas de una autoridad superior que concibe y decide la realización de la obra en que interviene el técnico, que así se hace partícipe de un equipo cuyas finalidades conoce, pero no dirige.

c) El liderazgo íntimo. La última categoría de líderes considerada por Geiger, es la del "liderazgo íntimo", que se constituye en los grupos acentuadamente afectivos, grupos que, vueltos sobre sí mismos, no persiguen fines extrínsecos. Ese tipo se da en el círculo de amistad. En estos grupos el liderazgo no se hace tan necesario y, por tanto, se reduce grandemente su influencia, en forma tal, que sólo aparece en el momento de la reunión o actualización del grupo para celebrar un acto de interés común. No es, por tanto, de carácter permanente, y puede surgir únicamente en el momento de la reunión. Tal es el caso de las reuniones de grupos para la celebración de fiestas populares, celebración de cumpleaños, organización de excursiones, partidas de cacería, etc., en las que surge el director u organizador, que puede cambiar de un año a otro o de una a otra reunión[11].

En los trabajos de las Escuelas Experimentales de Turrialba, conducidos por el Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas de Turrialba, Costa Rica, se han venido usando los términos empleados por la sociología norteamericana de:

1 . Líderes formales y
2. Líderes informales.

---

(11) Ver T. Geiger: **Tipología do Líder,** págs. 4 y 42. Serie Ciencias Sociais Vol. II. Revista de Sociología. Sao Paulo, Brasil (sin fecha).

1. Los líderes formales, como su nombre lo indica, son elevados a sus cargos y actúan dentro de ciertas reglas previamente establecidas, por ejemplo, los presidentes de grupos formales que cumplen, un reglamento, directores de compañías, presidentes de municipalidades, presidentes de clubes y sociedades, etc. Esto quiere decir que el líder formal está regido por normas que son anteriores a su encumbramiento, o que, creadas después de éste, establecen limitaciones o le imprimen una dirección a su acción liderizante.

2. Los líderes informales no están sometidos a normas explícitas para su actividad conductora, sino que esas normas surgen en la acción misma, están implícitas en la naturaleza de la acción que realizan. Es el caso de multitud de personas que son seguidas, consultadas y solicitadas dentro de los grupos, sin ostentar el título de dirigentes. No requieren nombramiento ni designación especial. Sus funciones surgen como hecho espontáneo en las comunidades. El líder informal muchas veces se convierte en el líder formal del grupo formal, y en este encumbramiento influye su prestigio.

Los líderes informales suelen ser numerosos dentro de las comunidades y sus influencias son más o menos extendidas por la profesión u oficio que desempeñan, por la posición especial que ocupan dentro de la comunidad o por sus conocimientos o capacidades reconocidas. Es el caso del médico, del maestro y de la gente que ha alcanzado éxitos visibles o que prestan servicios notorios a las comunidades o se hacen simpáticos o indispensables por alguna cualidad o habilidad especial. De esta categoría son los que algunos autores llaman "líderes de la opinión", "individuos cuyos mayores conocimientos, interés y personalidad los tornan influyentes entre sus amigos y relaciones"[12].

El denominado **liderazgo informal** puede, por tanto, asimilarse a lo que corrientemente se llama **persona influyente**, por su prestigio, por sus servicios, pero de quienes dice Geiger que, en realidad no son líderes, porque no corresponde a ellos la dirección del grupo. Un concepto más amplio puede conducirnos a afirmar, sin embargo, que si en realidad no dirigen explícitamente el grupo, marcan pautas para la dirección, influyen sobre los líderes formales y, mediante la sugestión, crean formas de conducta dentro del grupo con determinado sentido, que es ya una manera peculiar de liderazgo.

Sería necesario decir que tanto los líderes formales como los informales pueden participar de las características de los líderes técnicos y viceversa, y también de las características de los líderes creadores.

Los líderes formales son de la categoría de los líderes organizadores. En la práctica, las funciones de las diferentes clases de liderazgo pueden encontrarse -y generalmente se encuentran- fusionadas en una misma persona. El pre-

---

(12) Seymour Martin Lipset. **El Hombre Político.** Eudeba. -Editorial Universitaria de Buenos Aires. Buenos Aires, 1963, pág. 178.

sidente de una asociación la dirige y organiza (liderazgo organizador), y crea la norma de la actividad del grupo en todas aquellas cosas imprevistas (liderazgo creador); puede ser también un técnico (liderazgo técnico), y por la propia manera como se cumplen sus funciones, es un líder formal.

Resultaría fuera de propósito enumerar en un trabajo como éste, destinado a la divulgación entre maestros y demás dirigentes sociales, todas las clasificaciones, de suyo numerosas, de los líderes[13] ni formular todas las críticas que tales clasificaciones requieren. Recuérdese solamente que al comenzar este trabajo hablamos de líderes voluntarios e involuntarios, de líderes reales y líderes aparentes, etc. Es nuestra opinión que cualquier clasificación de los líderes será siempre formal y válida solamente como procedimiento didáctico de demostración, pero de escasa importancia desde el punto de vista del contenido del tema.

LAS FUNCIONES DEL LÍDER

El líder, como dijimos, representa la unidad del grupo, que está constituida por la conciencia colectiva de todos sus miembros. Esta representación es **interna** cuando se refiere al lazo de sociedad que liga a los individuos. En este caso ejerce una función de símbolo de la unidad, actúa como argamasa. La representación es **externa** cuando se refiere a la actualización del grupo frente a otros grupos, en cuyo caso el símbolo que representa el líder se hace visible y con su sola presencia está presente el grupo y la voluntad colectiva en éste contenida, expresada por el líder.

Cuando el grupo está reunido, la totalidad de sus integrantes representa a la colectividad, lo que no es común sino en pequeños grupos. En grandes colectividades, donde los individuos viven dispersos y sin posibilidad de reunirse sino muy ocasionalmente, el líder lleva la representación de todos, haciendo más visible el concepto representativo de que venimos hablando.

---

(13) El profesor Antonio M. Arce, sociólogo rural asociado del Departamento de Economía y Bienestar del Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas, en una comunicación privada nos señalaba la conveniencia de fijar y definir las diferentes categorías de líderes, a fin de que pueda determinarse a cuál de esas categorías nos referimos en cada caso. El profesor sugería la clasificación en: 1º Líderes formales; 2º Líderes informales y 3º Líderes técnicos. Las dos primeras denominaciones son corrientemente utilizadas, como ya dijimos, en los cauces de entrenamiento para maestros de las Escuelas Experimentales de Turrialba. Reconoce nuestro informante que los líderes técnicos pueden ser a la vez líderes formales y viceversa, y que lo mismo sucede con los líderes informales, ya que los diferentes tipos no se excluyen, afirmación con lo cual estamos totalmente de acuerdo y en el texto se deja establecido. (Antonio M. Arce. Comunicación especial).

Además de tales funciones de representación, el líder desempeña dentro del grupo otras muchas, que varían con la naturaleza de éste. De una manera general el líder formal ejerce una función administrativa del grupo, y en tal virtud le corresponde coordinar las actividades. Supervigila la ejecución de la política del grupo, pero ello no quiere decir que el líder tenga que participar directamente en los trabajos necesarios, sino que su función se limita a distribuir entre los miembros las tareas correspondientes, fijándose para ello en las capacidades particulares de cada cual, a fin de que la tarea asignada corresponda a estas capacidades, sin sobrecargar a unos para descargar a otros de responsabilidades en la obra común. Algunos piensan que el líder debe intervenir personalmente en todas las actividades del grupo, sin posibilidad individual de los componentes de éste, pero, en tal forma, los miembros del grupo no llegarán a sentirse verdaderamente ligados al quehacer colectivo, porque el líder no permite la organización adecuada ni la división racional que el trabajo colectivo reclama.

A menudo el criterio centralizador ha privado en algunos medios poco desarrollados, donde el maestro fue consagrado como líder de la comunidad. Este, sin una preparación adecuada, en lugar de estimular el trabajo de todos, asumió una multiplicidad de tareas que otros podían cumplir, y sus funciones se vieron entorpecidas y entrabadas o se hicieron ineficaces, y como no estimulaba la responsabilidad de los miembros de la comunidad, la obra que realizaba tenía calidad de obra personal, sin contenido educativo, pues al desligar a los miembros de la comunidad de las obras que realizaba, éstos las consideraron como superpuestas, extrañas, y no como un crecimiento desde dentro, estimulado por una acción desde fuera. La consideración de este hecho aislado que, en vez de favorecer, dificulta las funciones del líder y desvirtúa en cierta manera el contenido y naturaleza de su gestión, ha conducido a considerar como líder sólo a la persona que realiza directamente las actividades que reclama la comunidad, lo que es un error fundamental.

Gilchrist y sus colaboradores "han observado que una persona central puede causar detrimento en los logros del grupo si maneja demasiado trabajo (información) de modo que no pueda ayudar a los otros con efectividad". Kahn y Katz "indican que concentrar las funciones crea resultados mixtos". Varios autores insisten en que "los procedimientos del grupo son más democráticos si se comparten con amplitud las funciones de liderazgo"[14]. Los líderes que tendían a distribuir las funciones del liderazgo con mayor amplitud obtuvieron ejecuciones de grupo consideradas por lo general como "mejores" para nuestra sociedad.

Al líder corresponde proponer y planear la discusión con sus compañeros, la acción de la comunidad y señalar los medios para que, en la realiza-

(14) Ver Carlwright y Zander, Dinámica de Grupo, ya citado, págs. 344 y 345.

ción del plan previsto, la comunidad alcance los fines que persigue. Ahora bien, debe entenderse que el liderazgo comienza a tener efectividad, encuentra una forma de expresión cuando las soluciones concebidas por el líder son comunicadas al grupo y aceptadas por éste, es decir, cuando los demás componentes de la comunidad se asocian con él para hacer posible la realización de sus ideas. Todo esto acontece en virtud de la aceptación mutua de dirigentes y dirigidos, que se expresa en ideales compartidos y en la interacción existente entre unos y otros, que hace interdependientes a líderes y seguidores. Los planes propuestos por el líder se formulan en presencia de una necesidad, que sentida como tal, mueve a todos a buscar una solución y a acoger la propuesta por el líder si se considera adecuada. Estos planes pueden ser tanto los de inmediata ejecución, como la reparación de calles, suministro de agua, recolección de la cosecha, etc., como de largo alcance, por ejemplo, los de formación de un espíritu público mediante la cooperación de todos.

Pero todo plan supone la fijación previa de los fines y de los objetivos del grupo, que definen su política. Estos fines y objetivos son, ya el producto de una imposición, ya de una actividad superior o del criterio del líder que maneja en forma autocrática el grupo o, por el contrario, emergen del seno mismo del grupo, como producto de una discusión, en la cual participan todos los miembros, aportando los puntos de vista de cada cual y las soluciones más adecuadas.

Los fines y objetivos, el planeamiento impuesto, surgen en comunidades dirigidas autocráticamente, y en ellas el líder —que deja de ser tal para convertirse en caudillo, en el mangoneador— es el árbitro todopoderoso, el gestor principal que utiliza su autoridad como un instrumento para ejercer sus facultades de poder o para satisfacer intereses personales.

Cuando aquellos fines y objetivos surgen del seno de la comunidad, como producto espontáneo robustecido en la discusión, el líder se hace intérprete de la comunidad, es uno de los miembros de ésta, investido con una tarea de dirección y en él están confundidas las voluntades de todos, y cuando ordena, detrás de su mandato no va sólo su voluntad, sino la voluntad de todos, que obedeciéndole, cumplen sus propios designios.

El líder ha de suministrar a la comunidad informaciones y conocimientos necesarios para la vida del grupo. Su liderazgo se constituye, gracias a una mayor calificación para resolver cierta clase de problemas de carácter técnico dentro del grupo. Esta razón determina que los miembros de la comunidad recurren al hombre que posee el saber técnico, constituyendo alrededor de éste todo el ambiente propio, el aura necesaria para el ejercicio del liderazgo. Se trata, en este caso, de lo que hemos denominado **liderazgo técnico.**

En cierta manera, el maestro es un líder de esta categoría, y de allí que, como lo indicamos antes, se le haya atribuido una serie de funciones que

desvirtúan su gran labor de animador y conductor de la acción comunal. Pero, ya lo dijimos, al líder no le corresponde saberlo todo, sino distribuir tareas, descubrir entre los miembros de la comunidad aquellas personas capaces de realizar alguna acción útil para el grupo e inducirlas a que la realicen. Su valor educativo no radica precisamente en hacer, sino en enseñar a hacer, en exponer a la luz ciertas capacidades y valores dentro de la comunidad y ponerlos en circulación para beneficio de todos.

Entre las múltiples funciones del líder está la de fijar las sanciones y distribuir las recompensas, función sumamente delicada, porque ésta debe estar animada de un gran espíritu de justicia. La acción, en este caso, debe referirse a las actividades dentro del grupo, y para que sea apreciada en su verdadero valor debe ser oportuna y adecuada. Una palabra de estímulo dicha en un momento de decaimiento, o en uno de consagración a la obra sin recompensa, refuerza la acción de quien la realiza, así como un reproche, una amonestación, cuando alguien abandona la labor o cuando la realiza con desgana o con perjuicio para la comunidad, puede contribuir a cerrar el paso a males mayores, que, no contenidos a tiempo, llegarían a generalizarse. Pero, como dijimos ya, para el ejercicio de esta función se requiere mucho tino. Por otra parte, el líder sirve como árbitro y mediador en los conflictos que surgen entre los miembros de la comunidad. Reduce las diferencias y pone término con su autoridad a las tensiones que amenazan con destruir la cordialidad y el espíritu de cooperación comunal. Si el líder se parcializa, su autoridad peligra, y puede más bien estimular y provocar las divisiones. En este sentido se dice que la actividad del líder, si se orienta por los intereses colectivos, mantiene la armonía del grupo; pero cuando predomina sólo, o en gran parte, su interés, fomenta las divisiones.

Conviene recordar que las grandes tareas del líder deben centrarse en contribuir a la realización de las metas del grupo y mantener o defender la existencia de éste. Por esa existencia se justifica su liderazgo; las metas y finalidades del grupo son el objeto de su constitución.

También se pide al líder que sea símbolo y ejemplo para el grupo. Símbolo de su unidad, de sus aspiraciones y ejemplo que todos querrían imitar para ser cada día mejores y más eficientes. Colocado en el lugar más alto de la estimación, el líder ha de vigilarse a sí mismo para no perder el aprecio y respeto a que se ha hecho acreedor. Podría preguntarse la razón por la cual errores fundamentales en muchos casos no desquician al líder. El hecho podría explicarse por el ascendiente de un liderazgo autocrático, que cierra los cauces de la protesta y la pugna por la sustitución. También se justificaría por la poca madurez o desarrollo político de la comunidad donde el hecho se produce.

En comunidades poco desarrolladas, el líder proporciona los ideales que deben ser seguidos por la comunidad, y a los cuales se adhieren los miem-

bros del grupo. En este caso realiza las funciones de un maestro creador de ideologías. Serán éstos los verdaderos líderes creadores; pero si no procuran estimular la función creadora de las comunidades, en lugar de fomentar el progreso pueden estabilizar el retraso cultural. Si esa función del líder se hace indispensable como punto de arranque, no puede prolongarse indefinidamente, porque degeneraría en fuerza negativa y anuladora de las iniciativas del grupo en forma tal, que si el líder llegara a desaparecer, el grupo se hallaría desorientado.

En los momentos de crisis, cuando los miembros de la comunidad temen actuar para eludir las responsabilidades, el líder puede actuar para reforzar o sustituir la responsabilidad de los comprometidos en la acción, asumiendo él solo la de todos. Esto conduce a la sumisión y a relajar los lazos morales dentro de los miembros de la comunidad. Lo más grave en este caso es que las personas, perdida la responsabilidad, dejen actuar libremente al líder, por miedo, con pérdida también de la libertad de acción y de crítica, dando paso a la dictadura, dentro de la cual el liderazgo degenera, al hacerse inoperantes muchas de sus más valiosas funciones.

Una de las funciones del líder a la que generalmente no se alude —dicen David Krech y R. S. Crutchfield[15]— porque representa la parte oscura de su tarea, es la de servir como **chivo expiatorio**, sobre el cual recaen todas las recriminaciones y todas las culpas en caso de fracaso. Esto es tanto más destacado cuando el líder ha sustituido la responsabilidad de los miembros del grupo para asumirla él. Cuanto más total es esta sustitución, mayores son las recriminaciones, y sobre el líder caen las hostilidades y castigos como consecuencia de los fracasos. Aminorada o perdida la noción de responsabilidad de los miembros del grupo, mientras los éxitos marcan un ascenso y un progreso de la vida de la comunidad, todos celebran la sagacidad y el tino del líder; pero en el momento de las fallas, cuando vienen los contratiempos y fracasos, todos los sentimientos de menor valía que el fracaso desentraña se proyectan sobre el líder, que, por ello, carga con las culpas propias y con las ajenas. Nadie se detiene a considerar que las causas de los fracasos, objetivamente consideradas, pueden depender tanto o más del grupo que del líder. En este caso de tensión se recurre al cambio de líderes. Teodoro Geiger, en su hermoso y bien documentado ensayo, ya citado, sobre la Tipología del líder, explica que en las épocas de multiplicación de las tensiones sociales surgen como consecuencia fatal los cambios de líderes y aun las escisiones de los grupos, que tienen su causa, más que en las acciones u omisiones de los líderes o de los grupos, en la inestabilidad de la estructura social provocada por la crisis, en la oscuridad de la

(15) **Théorie et Problemes do Psychologie Sociale.** Presses Universitaires de France, París, 1952.

situación total de la sociedad y en la falta de claridad de los objetivos de la conciencia social, y agrega: "Todas las épocas de cambio social han sido al mismo tiempo, épocas de crisis de líderes. En la precipitación caleidoscópica del cambio de líderes en la Revolución Francesa o en el maliciosamente motejado por Poincaré, ´consumo de ministros´ de la República alemana, se nos presenta el mismo fenómeno. El hombre, atormentado por las transformaciones sociales, fue y es siempre propenso a culpar a los demás. También en nuestra época, que entraña tal vez mayor cambio de la cultura occidental, oímos por todas partes a los líderes quejarse de la poca confianza de sus grupos, y a los grupos, de la incapacidad o del autoritarismo de los líderes. Eso se refiere no solamente a la vida política y a la formación de grupos de ella dependientes —por ejemplo, de la vida estatal del pueblo, de los partidos y otras agrupaciones políticas—, sino que de igual manera afecta, en proporción mayor o menor, a todos los círculos sociales en general, incluso las asociaciones pequeñas y aparentemente insignificantes"[16].

También influye para esta actitud, además de la ambición y propósito de suplantar al líder, la irresponsabilidad de los críticos, que, por no estar enterados de las diversas facetas, de las múltiples complicaciones de la actividad desplegada por el líder, pretenden aportar soluciones para afrontar problemas que, si ellos tuvieran la responsabilidad de la dirección, acaso abordarían en idéntica forma a la seguida por el líder. Cada crítico parte de un personal concepto de la realidad y dice: "Si yo fuera líder, actuaría de ésta o de aquella manera"; pero tal formulación tiene su origen en una situación teórica, que generalmente se modifica ante la cruda realidad de los hechos.

Sería necesario advertir, además, que las oposiciones que confronta el líder dentro del grupo no siempre son signos de crisis sino, que a veces, son expresión de vitalidad del grupo, manifestación psicológica de los diferentes criterios individuales que no desaparecen, sino que atenúan sus exigencias frente a los supremos requerimientos del grupo. No es posible que las soluciones del líder, sus ideas, puedan satisfacer a la totalidad de los miembros de una agrupación. Este se contenta con que una mayoría muestre su acuerdo, lo que en cierta manera, compromete la adhesión de la minoría, o por el contrario, provoca en ésta, un estado de frustración poco propicia a la colaboración; puede producirse un relajo en la efectividad de las tareas confiadas a los miembros de la minoría derrotada, si el líder no adopta una actitud que compense el sentimiento de frustración. A lo largo de toda su actuación el líder tendrá que confrontar brotes de oposición, desacuerdos y hasta rebeliones. Su gran habilidad, su inteligencia, se pondrán de manifiesto sorteando esas dificultades. Cuando no pueda lograrlo en relación con el

---

(16) Ver Theodor Geiger **ob. cit**. págs. 11 y 12

grupo todo o, por lo menos, con la mayoría de éste, es porque su influencia toca a su fin; seguramente han aparecido nuevos intereses que reclaman nuevos representantes, nuevos líderes a la altura de los tiempos, y la sustitución viene a ser una necesidad impuesta por el crecimiento fomentado por el mismo líder sustituido. Ese es un resultado inevitable de la dinámica de los grupos sociales. Casos hay, sin embargo, en que el liderazgo se prolonga más allá de la vida del líder, que sigue viviendo en sus doctrinas interpretadas por seguidores, con el peligro de que éstos, creyendo seguir el pensamiento del creador de la doctrina, la inmovilicen, cristalizándola. Tal es la situación, principalmente de los creadores de doctrinas religiosas; pero éste es el caso de las llamadas personalidades históricas, de las cuales no podríamos ocuparnos en este trabajo sin riesgo de desnaturalizar su contenido dándole demasiada amplitud.

HOSTILIDAD INTERPERSONAL

Ahora bien, las dificultades que confronta el líder y las oposiciones a que tiene que enfrentarse, según hemos visto, obedecen a que las relaciones humanas están matizadas normalmente por sentimientos de hostilidad. En un libro escrito hace ya cuarenta y un años "Psicología y Canalización del Instituto de Lucha" (en prensa 3ª edición, con amplio prólogo, en Monte Ávila, colección El Dorado), analizamos ese sentimiento que ahora ha sido motivo de estudios detenidos por los doctores John W. Jibaud y John Coutes, en la Universidad de Boston y por otros muchos autores en diferentes partes del mundo. No se trata de una esporádica actitud asumida por unas personas frente a otras. La hostilidad es normal, y no resulta dañosa siempre que se la mantenga en límites razonables dentro de los cuales contribuye a dar mayor interés a las actividades sociales y mantiene el equilibrio emocional de las personas. "Un poco de hostilidad espolea a la gente para la acción".

Entre las funciones del líder, según Donald A. Laird y Eleanor C. Laird[17] está la de evitar que las tendencias hostiles se eleven por encima del 32 por ciento "natural", porque la excesiva hostilidad lesiona la cohesión del grupo e interfiere la colaboración interpersonal.

La hostilidad interpersonal alcanza también al líder, que así se convierte en un blanco demasiado fácil para los que buscan justificar su descontento, sus propios motivos de fracaso, culpando a otros de su ineficacia. Esta descarga, que proyecta sobre el líder las culpas de sus oponentes, no debe ser motivo para que éste se desanime ni deje abandonado el puesto de

(17) Donald A. Laird y Eleanor C. Laird, **ob. cit.**

dirección, ni puede provocar el sistemático contraataque, porque eso, en lugar de hacer disminuir la hostilidad, la alimenta. Tampoco, para evitar las reacciones hostiles, debe perder el espíritu emprendedor ni frenar la capacidad realizadora, porque si los enemigos le atacaron por hacer, entonces le atacarían por dejar de actuar. El que se encuentra colocado en una posición liderizante debe tener capacidad de resistencia a la hostilidad y habilidad suficiente para ponerla al servicio de su propia causa, de la causa del grupo, haciéndola que apunte a blancos diferentes, como serían los enemigos naturales del grupo. Manejar la propia hostilidad y la de los componentes del grupo que se dirige, coloca al líder en posición favorable para alcanzar las metas que se propone. El líder está situado en una posición que le exige realizar tareas que generalmente no son del agrado de todos, porque dañan ciertos intereses para alcanzar beneficios que no pueden palparse de inmediato. Estos deberes que disminuyen la popularidad, pueden, sin embargo, cumplirse con el menor daño posible. El secreto del liderazgo está en realizar los deberes impopulares, poniendo en ello la mayor dosis de humanidad, evitando los perjuicios innecesarios y favoreciendo la mayor cantidad de beneficios. Cuando sea indispensable criticar o corregir, amonestar o castigar, el líder no precisa usar de los términos y los gestos que causan depresión en la persona que los sufre, sino más bien de aquellos que conllevan aceptación de la falta junto con el propósito de mejorar, en razón de las necesidades del grupo. La crítica mordaz, el gesto o la palabra destemplada, provocan contra el líder mayor suma de oposición, estimula la hostilidad, ya en la forma agresiva de la acción contra él, ya en la forma pasiva de la inacción o la indiferencia, que merman la colaboración y disminuyen el trabajo y la eficacia del grupo, actitud tanto más peligrosa por cuanto retarda o imposibilita el cumplimiento de las metas fijadas. Es el caso de los niños que no realizan las tareas, se fugan de la escuela, o dejan de atender; el caso del funcionario público o del obrero en la fábrica que reducen sus rendimientos en el trabajo o realizan éste en forma inadecuada, faltando al lugar donde cumplen sus tareas. Esa clase de actividades negativas debe el líder saberlas transformar en tarea positiva, poniendo, como dijimos más arriba, a trabajar la hostilidad contra un enemigo o competidor, creando el orgullo del grupo, que se expresa en mejores rendimientos y en mayor prestigio para todos. Así, de **chivo expiatorio,** el líder se convertirá en razón de estímulos y esfuerzos favorables a la comunidad.

Lifton señala que "al aceptar sentimientos de hostilidad dirigidos a él (al líder) y respondiendo sin hostilidad, ayuda al grupo a que aprenda a ayudar a otros a considerar sus sentimientos sin necesidad de estar a la defensiva"[18].

---

(18) Walter M. Lifton, **Trabajando con Grupos.** Edit. Limensa, México, 1976, pág. 164.

Las consideraciones anteriores conducen al análisis de la efectividad en el manejo y dirección de los grupos. La participación de los afiliados de un grupo persigue, además, la realización de tareas específicas, satisfacciones personales. A este efecto significa Sidney Verba, que "si los miembros del grupo tienen una relación afectiva satisfactoria con el jefe, será más probable que acepten sus directrices instrumentales. Por el contrario si el nivel de satisfacción del miembro con la jefatura del grupo es bajo, los miembros acaso se retiren del grupo, repudien al jefe o sus directivas instrumentales. Todas estas tareas rebajan la efectividad instrumental del grupo. Recíprocamente, el éxito o el fracaso de la actividad instrumental con grupos influirá en la satisfacción afectiva de los miembros. Los miembros del grupo pueden obtener satisfacción directamente del logro lisonjero de la tarea instrumental del grupo o de ciertas otras satisfacciones que son resultado accesorio de la realización completa de la tarea. Mientras el grupo no pueda lograr su fin instrumental, la satisfacción disminuirá. El mantenimiento de un equilibrio entre las satisfacciones y el logro de la tarea del grupo acaso sea la tarea más importante el jefe"[19].

Tiene marcada influencia en el comportamiento afectuoso o en la actitud agresiva el origen de la tarea señalada por el jefe. El mismo Sidney Verba, apunta que "Cuando la tarea le es señalada al grupo exteriormente y no elegida por el grupo, es más probable que los intentos de un control instrumental engendren reacciones negativas". Los resultados experimentales de estudios realizados por Katz, citado por Sidney Verba, confirman "que cuando se le impone la tarea al grupo externamente, la reacción negativa contra el jefe que intenta dirigir la actividad del trabajo será mayor. Cuando la tarea que el grupo realiza es elegida por él, no hay reacciones negativas"[20].

Las características del líder

Se ha querido ver en el líder un ser privilegiado, cuyas funciones tienen algo de la predestinación de los grandes hombres. Pero generalmente se reconoce que no hay un signo que distinga a aquellas personas destinadas a ser líderes y a las que no lo serán. Las cualidades de una persona para el liderazgo se revelan en presencia de su grupo y de acuerdo con determinadas circunstancias. Tanto es así, que una persona que ejerce el liderazgo en una comunidad o grupo en circunstancias diferentes, y aun en su mismo

[19] Sidney Verba. **El Liderazgo. Grupos y conducta política.** Ediciones Rialp. S.A. Madrid, México, Buenos Aires, Pamplona, 1968, págs. 193-194.
[20] Ver Sidney Verba, **ob. cit.,** pág. 198.

grupo, si varían las condiciones que determinaron su liderazgo, éste puede mantenerse. No obstante, es legítimo decir que aquellas personas que han actuado como líderes en señaladas condiciones tienen mayores probabilidades de éxito de dirigir otros grupos que la mayoría de las gentes que no han disfrutado de tales ocasiones. Esto ha conducido a considerar la importancia de determinadas cualidades personales adecuadas para el liderazgo, que se ponen de manifiesto frente a necesidades y de acuerdo con un determinado momento. Pero ello no descarta, como veremos luego, el valor que tiene un proceso de formación y entrenamiento para estas funciones, sino que, más bien, las confirman, pues el desempeño del cargo confiere cierta habilidad para un ejercicio posterior que, agregado a las cualidades que se poseen, le dan mayor seguridad, aun con el cambio de circunstancias y de grupo. En la parte correspondiente al entrenamiento expondremos algunos criterios recientes que están en contraposición con las ideas ortodoxas sobre formación de los líderes.

Entre las cualidades adecuadas para destacarse como líder se indican: una poderosa necesidad de dominación, ambición de poder y gozar algún grado de prestigio, si van acompañados de una fuerte personalidad revelada por la autoridad que ejerce en sus relaciones con las demás personas. Se agregan como indispensables, poseer cierto talento para manejarse con habilidad en sus relaciones con los miembros de su comunidad y el dominio de las técnicas de la dirección de grupos,[21] capacidad para planear, tomar decisiones y ejecutarlas; pero capacidades, conocimientos y aptitudes sólo tienen valor y ejercen ascendiente cuando se adaptan a las necesidades del grupo y se ejercen de acuerdo con las circunstancias.

Maneras persuasivas, confianza en sí mismo, tono de voz convincente, cierta irradiación de simpatía, predisponen, sin duda, para que el grupo acepte o consagre como su líder a una determinada persona. A veces, éste despierta los sentimientos de amor, de respeto, de admiración o de sumisión, que son determinantes de su prestigio. Pero otras veces el prestigio se fundamenta en el miedo, miedo que puede estar relacionado con el poder mágico que suele suponerse al líder. Sin embargo, consideramos que un liderazgo fundamentado en el miedo es poco estable. El miedo es una emo-

---

(21) El profesor Antonio M. Arce, en la comunicación antes aludida, nos hacía la observación de que las técnicas de dirección de grupo es difícil que las posean los **líderes informales.** En efecto, como la influencia de éstos, según vimos ya, se ejerce en una forma irregular, su acción no estaría encaminada a la dirección del grupo o colectividad donde actúan. De igual manera es poco probable que un líder informal posea poderosa personalidad de dominación y ambición de poder, cualidades que son indispensables en el líder político, en los grandes dirigentes. Las cualidades indicadas para los líderes no se dan en su totalidad, necesariamente, en todos ellos.

ción que provoca un estado de tensión e inestabilidad desagradables, de las cuales se está siempre deseoso de liberarse. El temor a las influencias mágicas se manifiesta preferentemente en sociedades primitivas. El temor a la fuerza a las imposiciones, puede determinar, más que una adhesión, un estado de sumisión, susceptible de finalizar al menor signo de debilidad del dominador. Roto el círculo del temor la colectividad se desborda y puede desorganizarse o enrumbarse por derroteros creadores diferentes de los que el miedo imponía. Ejemplos de esas situaciones los tenemos en la que vivió Venezuela a la muerte del General Gómez; en la crisis que provocó en Francia la renuncia de De Gaulle; en el comportamiento de los españoles después de la muerte de Franco.

En este caso, la lucha contra el líder que ya no representa los intereses colectivos es una función defensiva de la colectividad. Algunos señalan una estatura física muy destacada como cualidad resaltante en el líder. Sin embargo, grandes líderes de la historia, como Bolívar y Napoleón, eran de pequeña estatura. Una personalidad comunicativa, alegre y optimista abre al líder las puertas del éxito. Las personas frías y demasiado intelectualizadas fracasan en la dirección.

Los grupos exigen a sus líderes que sepan administrar justicia, que tengan honradez y buena fe[22] y que sepan colocar por encima de sus propios intereses los intereses del grupo, que los defiendan con calor y energía, poniendo en alto los valores que constituyen la razón de su acción, revelándose siempre valeroso en la defensa de sus convicciones y en la defensa de su grupo.

Estagdil, citado por Rodney W. Napier y Matti K. Geoshenfeld, "llegó a la fastidiosa conclusión de que el liderazgo no es la posesión de alguna combinación de rasgos. En vez de ello el liderazgo parece basarse en una relación de trabajo entre miembros de un grupo en la cual el líder adquiere su status especial a través de la participación activa y de la demostración de su capacidad para llevar a cabo determinadas tareas"[23].

---

(22) Observa L. L. Bernard que "En los tipos de liderazgo más personal de los grupos de contacto directo, la causa principal de la popularidad del jefe es una buena disposición para la reacción simpática ante una necesidad o llamamientos humanos. Algunos de nuestros jefes políticos más corrompidos (se refiere a los Estados Unidos) han disfrutado de simpatías fuertes y verdaderas, y fueron tan bondadosos y serviciales para sus electores relativamente ignorantes que pudieron mantenerse en el poder a pesar de las muestras evidentes que dieron de la incompetencia y de ganancias ilícitas debidas a su influencia política". (L. L. Bernard **Psicología Social,** pág. 476. Fondo de Cultura Económica, México, 1946).

(23) Rodney W. Napier y Maitti K. Geoshenfeld. **Grupos: teoría y experiencia.** Edit. Trillas, México 1975, pág. 151. Y Lifton observa que la importancia se logra ayudando a los demás, no tratando de dominarlos". (**Ob. cit.,** pág. 198).

Algunos sociólogos y psicólogos, parecieran argumentar para confirmar la máxima: "Los pueblos tienen el gobierno que se merecen" que aparece contradicha por la historia. Paul Halmos, siguiendo a Max Weber sostiene que "el jefe providencial no es otro que aquél, cuya miseria particular es el tipo ideal de la miseria que prevalece en su cultura". Erich Fromm, que nos tiene acostumbrados a un lenguaje descarnado, en un análisis sadomasoquista del nazismo, ratifica la tesis según la cual en el carácter autoritario convienen y se complementan sadismo y masoquismo, también compartida por la masa media del pueblo alemán que sufrió a Hitler, porque estaba a la altura de sus deseos profundos. Fromm sostiene pesimista que "Esta ideología (la nazista) resulta de su misma personalidad (la de Hitler) que con su sentimiento de inferioridad, odio a la vida, ascetismo y envidia hacia quienes disfrutan de la existencia, constituye la fuente de los impulsos sadomasoquistas, y se dirigía a gente que, **a causa de su similar estructura de carácter, se sentía atraída y excitada por tales enseñanzas, transformándose así en ardientes partidarios del hombre que expresaba sus mismos sentimientos** (subrayado nuestro) (...) la ideología y la práctica nazis satisfacían los deseos procedentes de la estructura del carácter de una parte de la población y proporcionaba dirección y orientación a aquellos que, aun no experimentando ningún goce en el ejercicio del poder o en el sometimiento, se habían resignado a abandonar su fe en la vida, en sus propias decisiones y en todo lo demás".[24]

Según estas rotundas afirmaciones, los dictadores que hemos padecido y padecemos en América Latina, son hijos de nuestra estructura cultural, hijos de la entraña de nuestro carácter nacional, que engendró en el pasado a Rosas, a Melgarejo, al doctor Francia, a García Moreno, Estrada Cabrera y Juan Vicente Gómez y a Pinochet, Stroessner, los Somozas, y demás déspotas del Continente en la actualidad. Si así fuera no tendríamos remedio. La tesis del "gendarme necesario" de Vallenilla Lanz, se inventó para justificar a Gómez en Venezuela; la de Ayarragarai, en Argentina, para justificar a Rosas, y la de García Calderón, en Perú, para justificar las dictaduras peruanas, especialmente la de Leguía. Lo cierto es que la estructura del poder dispone la fuerza en forma tal que paraliza los esfuerzos por sacudir la tiranía, verdad tanto más evidente ante los armamentos modernos de tanques, aviones, bombas y ametralladoras, capaces de infundir pavor. No obstante, en la clandestinidad se agita el espíritu de liberación. Contra Gómez luchó el pueblo venezolano durante toda su dictadura y su muerte, como dijimos,

---

[24] Erich Fromm. **El miedo a la libertad,** 3ª edición. Editorial Paidós, Buenos Aires, págs., 253, 256 y 257.

puso de manifiesto el espíritu de inconformidad avasallado. Más adelante veremos la estructura y los efectos del liderazgo autoritario en oposición al liderazgo democrático.

ORIGEN DE LA AUTORIDAD DEL LÍDER

AUTORIDAD Y PRESTIGIO

El origen de la autoridad de un líder no tiene relación con las capacidades que se le suponen para el ejercicio del liderazgo. Hay personas investidas con el cargo de líderes aun sin ser capaces de un desempeño eficaz de las funciones que tal cargo apareja. En este caso nos encontramos frente a un liderazgo formal.

Las cuestiones relativas al origen del liderazgo guardan relación con los hechos que se denominan prestigio y autoridad. La autoridad es inherente al cargo del líder, expresa una superioridad fundada objetivamente en dicho cargo, sobre todo en un liderazgo formal. El prestigio, por el contrario, "es una especie de fascinación mental, de irradiación que emana de un grupo o de un hombre que simbolizan ciertos valores colectivos, y que hace solidarios a aquellos que lo ejercen y a los que lo sufren"[25]. Prestigio y autoridad, no obstante que algunas veces se les confunde, no son una misma cosa. El prestigio puede contribuir a alcanzar el cargo, y, sin duda, cuando quien lo ejerce disfruta de él, puede mantener mejor la autoridad. El prestigio por sí solo no engendra la autoridad, y ésta puede mantenerse sin aquél. Dentro de los grupos formales de la administración se dice que "autoridad es influencia en la gente y no poder sobre ella". Es la "integración del consenso voluntario"... La autoridad no procede de una sola fuente, incluyendo su prestigio o el status en la jerarquía. Procede más bien de la capacidad, comprensión, juicio e imaginación demostrados por la persona que la ejerza[26]. Hechas estas consideraciones previas para comprender mejor el origen del liderazgo, en términos generales, puede decirse que el líder se instaura, ya como resultante de una organización social estable, impuesto desde fuera por fuerzas extrañas al grupo, ya como la resultante de las interacciones del mismo grupo en el cual ciertos individuos, por el hecho de su actividad más

(25) Jean Maissonneuve: Psychologie Sociale, pág. 109. Presses Universitaires de France. París, 1951.

(26) Marshall Dimonck y Gladis Ogden Dimonck: **Administración Pública en Estados Unidos.** Traducción y publicación de la Escuela Superior en Administración Pública para América Central. Tomo II, págs. 187 y 188. San José, Costa Rica.

destacada, afirman su autoridad frente a los otros miembros del grupo, o por lo menos, frente a una parte considerable de éste.

En un grupo estable, la autoridad del líder tiene oportunidad de cumplir más ampliamente. sus funciones y por el efecto de esta misma autoridad del líder, el grupo adquiere mayor estabilidad, ya que con su presencia se crea cierto equilibrio entre los múltiples sectores de opiniones divergentes que provocan conflictos en el seno del grupo. Cuando surgen situaciones críticas o las colectividades se ven amenazadas de desintegrarse por la acción de fuerzas exteriores, la personalidad de un líder puede ser considerada como una tabla salvadora, y quien en tales circunstancias demuestra cualidades personales de valor, habilidad, sabiduría y seguridad en sí mismo, tiene mayores probabilidades de ser elevado a la categoría de líder del grupo que, en este caso, le hace el intérprete de sus necesidades y guardián de su estabilidad. Estas posibilidades aumentan cuando el individuo de méritos resaltantes siente urgencia de prestigio, de ser considerado, de participar, de identificarse con el grupo y cuando emociones de miedo, de amor, de cólera se intensifican en los miembros del grupo. En tales condiciones, el grupo consagrará como su líder a la persona más capaz de satisfacer las necesidades sentidas y de reducir las tensiones y emociones existentes.

En definitiva, puede decirse que cuando presionan ciertas necesidades, que no pueden ser satisfechas por el individuo sino en el ejercicio de la autoridad, esta presión conduce a buscar el cargo que habilite para tal ejercicio, y esto se hace tanto más factible cuanto la situación del grupo requiere la autoridad de un líder. Este aparecerá en el seno del grupo para ejercer su autoridad[27]. Se evidencia con lo dicho la existencia de dos clases de factores para hacer posible el aparecimiento del líder: de un lado, factores de necesidad social de dirección; de otro, necesidad individual, en quien se cree capacitado, de dirigir, de conducir.

El liderazgo surge siempre en presencia de una situación dada. El conjunto de circunstancias presentes en un momento cualquiera, determinará los rasgos personales del líder requerido para afrontarlas y con ello señalará el miembro del grupo que los reúne para colocarlo en la situación conductora. Los objetivos perseguidos por el grupo se conjugan con las cualidades personales requeridas para lograrlos. Por ello observaba Pigors que "es una tontería hablar de liderazgo en abstracto, puesto que nadie puede liderar sin tener un objetivo. El liderazgo está siempre en una esfera de intereses y se dirige hacia alguna meta objetiva considerada por el líder y los seguidores".

---

(27) Ver David Krech y R. S. Crutchfield: **Theorie et Problemes de Psichologie Sociale**. Tomo II, pág. 594, Presses Universitaires de France, París, 1952.

Más claro y convincente es el criterio de John K. Hemphill, sobre la importancia del grupo dirigido, posición asumida como resumen de una investigación de quinientos grupos con diferentes características. En su opinión: "El concepto popular de que los líderes nacen, no se hacen, subraya la importancia de los rasgos individuales que contribuyen al liderazgo eficaz, pero ignora otros factores de igual importancia: las características del grupo social que será dirigido. La interacción del líder que posee un conjunto dado de atributos personales y del grupo cuyo funcionamiento eficaz exige esa particular combinación de atributos es precisamente lo que determina el liderazgo eficaz. En otras palabras, no hay líderes absolutos, pues el liderazgo eficaz debe tener presente siempre las exigencias específicas impuestas por la naturaleza del grupo que ha de ser dirigido, exigencias de naturaleza y grado tan diversos como las organizaciones en las cuales se reúnen las personas"[28].

Formas de ejercicio de la autoridad del líder

Los líderes pueden ejercer su autoridad en el seno de los grupos en forma autoritaria o en **forma democrática.** La forma como se ejerce esa autoridad establece también una diferencia entre una y otra clase de liderazgo.

a) **Dirección autoritaria.** En un grupo dirigido de manera autoritaria, el líder determina los planes de conjunto, fija las líneas de conducta del grupo, impone las actividades que los miembros de éste deben realizar y la clase de relaciones que deben sostener los individuos entre sí; sólo al líder corresponde imponer los castigos y otorgar los premios y cada individuo le está subordinado de modo tal que de él dependen todas sus acciones en el grupo.

El líder autoritario impide la participación de los miembros del grupo en la elaboración de los planes colectivos, para que se le considere como indispensable. Tal actitud rebaja la moralidad del grupo, como observamos ya, porque la falta de participación en las tareas colectivas disminuye la responsabilidad, haciéndola recaer íntegramente en el líder. Esto determina que la actividad del grupo dirigido autocráticamente cese o disminuya en ausencia del líder. Por otra parte, bajo esta clase de autoridad se producen las escisiones y las relaciones interpersonales se hacen menos frecuentes y menos afectuosas; la única vía de comunicación entre los miembros del grupo se establece a través del líder, haciendo más perentoria su indispensabilidad.

(28) John K. Hemphill. **Líderes y Adeptos. El Líder y su grupo.** En la obra colectiva **"El estudio del Liderazgo",** compiladores C. G. Browne y Thomas S. Cohn, Paidós, Buenos Aires, 1969, pág. 332.

Pero por lo mismo, ya que las relaciones interpersonas no tienen oportunidad de establecerse, la moral del grupo carece de bases sólidas y la desaparición del líder puede precipitarlo en un verdadero caos[29]. Un grupo dirigido autoritariamente puede representarse gráficamente en forma de estrella, en cuyo centro estaría colocado el líder y los radios divergentes que de éste parten serían los individuos sin comunicación alguna entre sí (ver figura 1).

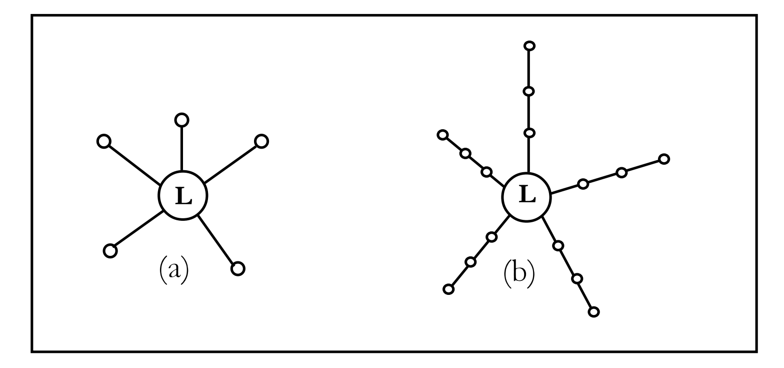


Fig. 1. Estructura del liderazgo autoritario en un grupo pequeño (a) y en un grupo más grande (b). La L indica la posición central del líder.

b) **Dirección democrática.** El líder democrático se diferencia del líder autoritario en que aquél fundamenta su actividad en la cooperación libre y en la libre participación de todos y cada uno de los miembros del grupo en las actividades colectivas relacionadas con los objetivos que persigue la agrupación. Suscita la acción conjunta, promueve los contactos personales entre los miembros del grupo, reduce las tensiones y conflictos internos.

(29) Ver David Krech y R. S. Crutchfield. **Ob. cit.,** pág. 578.

Puede representarse gráficamente con una figura geométrica cerrada por todos los lados, en cuyos vértices estarían colocados los miembros del grupo, unidos entre sí por los lados de la figura, y con el líder, por los radios que desde el centro, donde está colocado, llegarían a los vértices (ver figura 2).

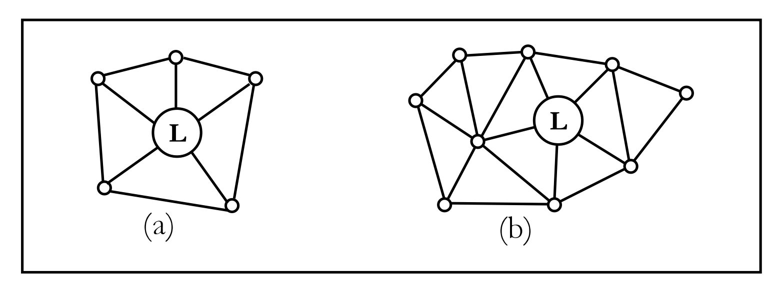


Fig. 2. Estructura del liderazgo democrático en un grupo pequeño (a) y en un grupo más grande (b).
Tomado de Theorie et Problemes de Psichologie Sociale; por David Krech y R. S. Cructchfield.

A estas dos formas de dirección se agrega la denominada del **"laissez faire".** La expresión se debe a los autores Lewin, Ronald Lippitt y R. K. White que la introdujeron en un artículo publicado en 1939. En la conducta **laissez faire** se deja en total libertad la decisión grupal o individual sin participación grupal; el líder proporciona materiales, pero participa sólo cuando se le formula un pedido en este sentido; el líder realiza comentarios poco frecuentes sobre las actividades de los miembros y no procura interferir o participar en el curso de los acontecimientos[30]. Los norteamericanos Ralph White y Ronald Lippitt, condensan en un esquema útil para una visión de conjunto las notas características de cada una de las formas de liderazgo, y el clima predominante en ellas, en su trabajo **"Conducta del líder y reacción del miembro en tres climas sociales".** Este esquema lo copia Sidney Verba en su obra ya citada. El esquema es el siguiente:

(30) Ver C. G. Browne **"Laissez faire" o "anarquía en la esfera del liderazgo,** en la obra colectiva compilada por C. G. Browne y Thomas Cohn, **Estudio del Liderazgo.** Paidós. Buenos Aires, 1969. Volveremos con mayor amplitud sobre este tema al tratar **El Director como Líder.**

Autoritario	Democrático	"Laissez-Faire"
1. La conducta del grupo y su política determinada por el líder.	1. La línea de conducta que debe seguirse es discutida y decidida por el grupo, pero estimulada y apoyada por el líder.	1. El grupo o sus miembros tienen total libertad para adoptar decisiones, con mínima participación del líder.
2. El líder señala a cada miembro del grupo las actividades y las técnicas, por lo cual las etapas futuras del trabajo serán siempre ciertas.	2. Durante la discusión se logra la perspectiva de la actividad; se bosquejan las etapas generales para alcanzar los objetivos del grupo. En caso de necesidad de consejo técnico, el líder sugiere las alternativas posibles dentro de las cuales es posible hacer la selección.	2. El líder suministra diversos materiales para el trabajo; en forma que facilitaría las informaciones que se le soliciten, no toma parte en la discusión del grupo.
3. El líder dicta la tarea que debe realizarse y escoge compañero para cada miembro del grupo.	3. Los miembros del grupo escogen el compañero con quien desean trabajar. El grupo realiza la división de las tareas.	3. El líder no participa en absoluto en los trabajos del grupo.
4. El líder tiende a personalizar alabanzas y críticas a la tarea de cada miembro del grupo, permanece distante y no participa activamente sino en las demostraciones.	4. El líder es objetivo e imparcial en los elogios o críticas al trabajo de cada miembro del grupo, trata de ser un miembro regular del grupo, pero sin realizar demasiadas tareas.	4. A menos que se le soliciten, el líder no formula comentarios frecuentes y espontáneos a la actividad del grupo; tampoco intenta evaluar o regular el curso de la actividad del grupo o de sus componentes.*

Arthur J. Jones, a quien hemos citado antes, denomina "actitud de comando o dominación", a la dirección autocrática que se revela en el déspota. Para este autor, como para otros que cita, sólo puede llamarse líder al que dirige democráticamente. Por ello define el liderazgo como "el proceso para obtener la cooperación de un grupo en el trabajo con el propósito de lograr una finalidad aceptada como deseable"[31].

Para confirmar su tesis, Jones hace una cita altamente expresiva de Paul Pigors, quien dice: "El líder orienta y educa, al paso que el dominador manipula. El primero, en lugar de forzar a una decisión arbitraria basada en su voluntad de opinión personal, promueve la cooperación apuntando la necesidad de atender a un objetivo mutuamente deseado. No se aprovecha de los otros para alcanzar sus propios designios; mas actuando con sus partidarios, crea los medios de promover la causa común. En tanto que el dominador ordena, el líder pide o estimula la acción, apuntando a una necesidad. En el ejercicio del control, el líder vive constantemente ansioso de explicar sus acciones, siempre que haya tiempo para tal cosa, porque comprende que aquello representa el interés de sus seguidores y de su causa en juego. Además de eso, puede justificar su orientación apelando a los hechos. El dominador, al contrario, insiste en la obediencia ciega como indicio de la completa sumisión del prosélito a su voluntad. La diferencia entre liderazgo y dominación es particularmente clara en lo tocante a la producción del poder. En el liderazgo el poder se crea a través de la integración de diversos propósitos y de la utilización inteligente de las diferencias individuales. Las personas acuerdan reunir sus recursos con vista a un objetivo mutuamente deseado. Cada uno se torna más fuerte con la presencia de los otros. En la dominación, al contrario, el poder es monopolizado. Un hombre se coloca al frente, mediante clara determinación de voluntad y sagaz utilización de todas las oportunidades favorables. El se encuentra en posición ventajosa y usa de esa ventaja para dominar a los que sean temporalmente, o de modo permanente, susceptibles de explotación"[32].

Si tomásemos en cuenta estas observaciones, fácilmente podríamos delimitar el campo de acción de los verdaderos líderes, colocando en casilleros aparte a los déspotas y a los mandones, a los caudillos, en cuya acción destructora se fundamenta más que el proceso de dirección hacia los fines queridos por todos, hacia la felicidad, un proceso de desintegración y de corrupción, de desmoralización total. Solamente los verdaderos líderes democráticos pueden promover la estabilidad social, acrecentar el progreso y facilitar, por la interacción de los componentes de los grupos, el crecimiento

(31) Arthur J. Jones. **Ob. cit.**
(32) Paul Pigors, cita de Arthur J. Jones: **A Educaçao dos Líderes,** págs. 4 y 5.

espiritual. Unicamente de ellos podría afirmarse, como lo hace Jones, que los líderes son preciosos, nos influyen para conservar los valores ya descubiertos; nos impiden regresar a un estado inferior; nos ayudan a conservar las ideas y los padrones que demostraron su valía y a no aceptar cualesquiera nuevas ideas y padrones destructores[33]. La diferenciación establecida es muy importante, porque corrientemente existe confusión entre los verdaderos líderes democráticos y los déspotas. Pero estos últimos difieren de los primeros, tanto por sus funciones como por el abuso que hacen de éstas, convirtiendo su poder en una oportunidad de medro personal, utilizando en lugar de la sugestión, la fuerza. De esa estirpe son los llamados caudillos, tanto en América como en España.

La formación de los líderes

Los líderes poseen cualidades heredadas y cualidades adquiridas. Muchas personas poseen, desde su nacimiento, cualidades más destacadas que otras para el liderazgo y, a pesar de ello, no llegan nunca a ejercicio.

Las cualidades hereditarias, sin un ejercicio y educación adecuados pueden perderse. Toda persona, como hemos indicado ya, ejerce alguna forma de liderazgo dentro de la sociedad, en una determinada actividad, en la cual se destaca por encima de los otros. No hay, pues, una predestinación al liderazgo, sino que éste se forma mediante un sistema de educación especial y en presencia de estímulos que, dentro del medio, le dan oportunidad de desarrollar sus cualidades innatas. También se forman en el ejercicio de la actividad liderizante, en presencia de exigencias del grupo, sin que haya precedido ningún proceso formativo, es decir, se forman haciendo, ejerciendo la función.

Si, como indicamos más arriba, el liderazgo es necesario para el progreso y estabilidad de la sociedad, precisa entonces encontrar no solamente los medios para seleccionar los líderes, sino un sistema apropiado de educación que forme en ellos la conciencia de su responsabilidad social y les habilite para la dirección democrática y la capacidad de servicio.

El prejuicio de considerar como incompatible con la democracia toda clase de autoridad —observa David Krech y R. S. Crutchfield—, ha hecho descuidar la educación de los líderes. Pero, como dichos autores indican, lo que es incompatible con la democracia es el tipo autoritario del liderazgo, ya que una dirección acertada es indispensable en una democracia.

(33) Ver Arthur J. Jones, **Ob. cit.,** pág. 10.

El éxito de una persona llamada a desempeñar el papel de líder está menos ligado a los rasgos constitutivos de su personalidad que a sus competencias y actitudes y, más que todo, a la atmósfera del grupo dentro del cual debe ejercer sus funciones[34].

A diferencia de las ideas antes expuestas, recientes investigaciones han conducido al sociólogo Fred E. Fiedler, a sostener "lo difícil que es cambiar el estilo del liderazgo de un hombre o su conducta interpersonal. Los estudios de Harris y Fleishmann, así como las revisiones bibliográficas realizadas por Mann, no han podido dar prueba de que el adiestramiento en el liderazgo promueva la productividad y la efectividad de grupos o departamentos industriales".

El autor intenta comprobar su tesis con 48 grupos de suboficiales adiestrados y experimentados, con promedio de diez años de experiencia, con la de 48 grupos conducidos por líderes reclutas inexpertos y sin entrenamiento. "En ninguna de las tareas los grupos, afirma, comandados por suboficiales ejecutaron significativamente mejor que los grupos comandados por reclutas (...) El resultado es de lo más sorprendente (...) El grado de experiencia no se correlacionó con la ejecución del grupo en ninguna de las tareas".

El autor sugiere una explicación. "Es probable, insinúa, que el adiestramiento para el liderazgo adoctrine a los supervisores y los haga adoptar un tipo particular de estilo del liderazgo. Incluso cayendo en la dudosa suposición de que el entrenamiento para el liderazgo típico logre en todos los casos modificar el liderazgo en la dirección deseada (sea más orientada hacia las relaciones humanas o más orientada a la tarea) el modelo de contingencia indicaría que el estilo de liderazgo del hombre sólo será efectivo en algunas situaciones. Más aún, al cambiar la situación o al cambiar el individuo de un trabajo de administración a otro, su estilo de liderazgo pudiera hacerse más o menos apropiado a la situación. Ello explica por qué algunos administradores tienen mucho éxito en una posición y fracasan en otra".

El autor insiste en que la situación donde actúa el líder puede ser garantía de su éxito. Por ello se pregunta: ¿Por qué se diferencian tan notablemente los grupos al ejecutar tareas casi paralelas? El modelo sugiere que la situación se hace más favorable para el líder cuando el grupo se traslada de una situación nueva y poco familiar a la situación ya conocida. El líder ya conoce a sus hombres en esas tareas, y puede controlar y planear mejor la división del trabajo. Esto también se refleja en la observación bastante común de que algunos administradores son excelentes en la administración rutinaria, pero no manejan bien las crisis, mientras que otros resuelven bien los problemas y organizan nuevas compañías o ramas de la organización, pero se oxidan al trabajar rutinariamente".

---

(34) Ver David Krech y R. S. Crutchfield. **Ob. cit.,** pág. 586.

Sugiere, además, que "no se puede prescindir de hombres capacitados o inteligentes porque no responden a cierto tipo de liderazgo y el entrenamiento correspondiente". Aun cuando la experiencia lleva a Friedler a dudar de las virtudes del entrenamiento, considera que es posible adiestrar hombres con las necesarias cualidades para que adopten un determinado estilo.

Pero su conclusión es que su "enfoque implica el reconocimiento explícito de que es considerablemente más difícil cambiar la personalidad o el estilo del liderazgo del hombre que cambiar la situación en que éste funciona. Por consiguiente, antes que adecuar el administrador al trabajo, deberíamos adecuar el trabajo a la administración (...) El tipo de liderazgo necesario, continúa, depende de cuán favorable sea la situación para el líder; el grado de influencia que potencialmente tenga sobre el grupo. A su vez, lo favorable depende de varios factores, que incluyen las relaciones del líder con sus hombres, el poder de su posición, la homogeneidad del grupo, el grado en que esté estructurado el trabajo y lo rutinario de los problemas"[35].

Sin desconocer las razones del investigador Fred E. Friedler, cuya opinión hemos transcrito, adherimos a la tesis ortodoxa sobre el entrenamiento. Para nosotros la formación del líder debe realizarse en contacto con el grupo dentro del cual va a ejercerse el liderazgo. No sería explicable educar a los líderes alejados del conjunto de las personas que van a estar bajo su dirección. Por otra parte, sólo en este contacto puede identificarse el líder con los sentimientos y aspiraciones de su grupo y adquirir la cultura media de éste. Pues así como el fin de la educación —según la observación de Krieck—, es dado siempre con los valores y fines de la comunidad misma"[36], así también el propósito que hace posible el liderazgo surge de la comunidad y, por ello, tanto el líder como el maestro (el líder juega el papel del maestro, y viceversa), por la coactuación con los miembros de la comunidad, se apropian la esencia de su querer y las normas de su dirección.

Para la educación de los futuros líderes se han ideado programas especiales. El libro de Jones, antes citado, está dirigido especialmente a esta finalidad. Pero, en síntesis, puede decirse de todos esos programas, que sus objetivos, más que educar al líder en sí, expresan la preocupación de proporcionar oportunidades para que los alumnos de las escuelas puedan desenvolver sus cualidades y aptitudes especiales para la dirección[37]. En consecuencia, deben proponerse, al mismo tiempo que descubrir las capaci-

---

(35) Ver Fred E. Fiedler. **Personalidad y determinantes de situación de la efectividad del liderazgo.** En la obra colectiva **Dinámica de Grupo,** dirigida por Darwin Carlwright y Alvin Zander. Editorial Trillas, México, 1976, págs. 414 y 415.

(36) Ernest Krieck: **Bosquejo de la Ciencia de la Educación**. Editorial Losada, Buenos Aires, 1952.

(37) Más adelante nos ocupamos extensamente de esta materia al tratar "la formación de los líderes de la edad postindustrial".

dades excepcionales, proporcionar a éstas el ambiente adecuado para su desarrollo, sin que por ello deban ser subestimadas las cualidades medias. El programa, por el contrario, deberá basarse en la asignación de tareas de acuerdo con toda clase de capacidades. Por ello, no puede concebirse un plan rígido sino con la suficiente flexibilidad para adaptarlo a las necesidades de los alumnos. Como método de trabajo, los programas para la formación del espíritu de dirección han de utilizar la cooperación entre alumnos y entre éstos y los profesores. Conviene conceder cierta autonomía a los estudiantes y asignarles responsabilidades en la labor de su educación y en la administración de la escuela, sin que el profesor pueda considerarse desligado de sus funciones de planificador y director de la tarea educativa.

Con las formulaciones anteriores estamos señalando un tipo nuevo de educación para todos. La igualdad de oportunidades tornará posible el afloramiento de cualidades excelentes que conducen al liderazgo, que con tipos antidemocráticos de educación quedarían en la sombra para siempre, a menos que una circunstancia imprevista, una revolución las ponga de resalto y las valide en hombres para la conducción. Esa sería la hora de los caudillos populares, llámense Páez, Joaquín Crespo o Boves en Venezuela, el Chacho, en Argentina, Pancho Villa en México.

Pero la educación del carácter, de la personalidad destacada, no se realiza sólo en la escuela. Por ello, ningún sistema de educación para el autogobierno, que es la fase inicial de todo liderazgo, ya que nadie puede dirigir a otros si no es capaz de dirigirse a sí mismo, puede realizarse sin una cooperación de la comunidad y sin un control y dirección ordenada de aquellas instituciones donde los jóvenes se enrolan: clubes juveniles, asociaciones de exploradores, organizaciones deportivas o culturales, pandillas, etc. Estas organizaciones y los miembros que las forman pueden ser utilizados en beneficio del mejoramiento de la comunidad, dando con ello destino útil a la actividad de los jóvenes.

El maestro no puede ignorar las organizaciones que se forman dentro de la escuela o fuera de ella, a veces, a sus espaldas. En esas organizaciones unos alumnos se destacan como líderes y otros son dirigidos. La misma clase, como una comunidad, tiene sus líderes, y el maestro ha de conocerlos para estimularlos y para ayudarlos y, lo que es más importante, para favorecer el crecimiento de otros líderes.

Experimentalmente se ha demostrado la importancia del entrenamiento para el ejercicio de las tareas de dirección que comporta el liderazgo, lo que viene a desmentir la afirmación de que toda educación del líder es inútil, según ideas del psicosociólogo Friedler ya antes expuestas. Eichler[38] señala que después de cursos sobre la doctrina del líder impartidos a grupos de

---

(38) Ver David Krech y R. S. Crutchfield. **Ob. cit.,** Tomo II.

alumnos que dirigían empíricamente equipos deportivos, los que recibieron ese entrenamiento fueron calificados por sus compañeros con notas más altas para su condición de líderes que aquellos que no siguieron los cursos. Bavelas[39], que realizó experiencia para formar jefes de grupos de niños en juegos colectivos, pudo demostrar que los alumnos que recibieron adiestramiento, frente a otro grupo testigo que no había recibido formación alguna, demostraron mayor superioridad en la dirección, mejorando los métodos democráticos de ésta y elevando la moral del grupo dirigido, con una mejor calidad y rendimiento mayor en el trabajo. La experiencia anterior llevó a Bavelas a afirmar que es falso el criterio que considera las aptitudes naturales como la condición más importante del éxito del jefe, pues se pudo comprobar con el entrenamiento de jefes que se habían demostrado mediocres durante años se destacaron después como excelentes líderes.

No obstante que asignamos grandísima importancia a la formación, consideramos exagerado suponer que ésta se puede afirmar y crecer donde no haya alguna clase de condiciones, aun cuando no sean de las consideradas como excelentes. La experiencia de Bavelas demuestra sólo que las personas que recibieron entrenamiento eran mediocres en la dirección antes de éste, pero no que carecían de capacidad. En una conferencia que sostuvimos en el Rotary Club, de San José de Costa Rica, en noviembre de 1953, expresamos que, en el maestro, lo hecho por la formación es infinitamente más que lo innato en él, pero sin negar por ello las aptitudes, no siempre muy destacadas, pero de todos modos existentes, y, por ello, susceptibles de ser desarrolladas[40].

Esta opinión que sostenemos es confirmada por Franklin S. Haiman, para quien "Parece haber un acuerdo general entre los expertos relativo a que la capacidad de dirección democrática puede reforzarse por el adiestramiento (...) Es indispensable la experiencia. Sin embargo, la práctica sola no es bastante. La experiencia debe tener una orientación adecuada, es decir, que el adiestramiento ha de ponerse en acción acompañado de una actitud inteligente[41].

Ahora bien, problema grave es el del entrenamiento en servicio de los líderes sociales, de los cuales forma parte el maestro, como veremos más adelante. Para hacer difícil el problema intervienen factores de orden psicológico y social, tanto más si se trata de una reeducación y reorientación de personas adultas. Estos, cuando ejercen cargos de dirección, por un natural

---

(39) Ver David Krech y FI. S. Crutchfield. **Ob. y tomo cit.**

(40) La Conferencia a que nos referimos aquí la hemos incorporado a este volumen, por la estrecha relación que guarda con el tema.

(41) Franklin S. Haiman. **La Dirección de Grupos.** Teoría y práctica. Libreros Mexicanos Unidos. México, 1965, págs. 269-270.

espíritu de orgullo, no se prestan a admitir que las cosas que dirigen andan mal, y si lo admiten, por un proceso de racionalización, atribuyen ese mal a elementos incontrolables por ellos, a incapacidad de las personas dirigidas. Otras veces se trata de personas con falta de capacidad para la jefatura y que, por consiguiente, no pueden percibir sus fallas. El orgullo puede esconder un vivo sentimiento de inseguridad, que se expresa en una afirmación de su autoridad, que le hace inaccesible a toda sugerencia de mejoramiento. Argumentan esas personas: "Las cosas están bien y no se precisa cambiarlas". En esta afirmación puede ir envuelta una especie de pudor en revelar las propias incapacidades que quedarían de manifiesto al admitir la necesidad de mejorar; por ello rechazarían con arrogancia toda proposición de mejoramiento. Los viejos campesinos ante los agrónomos que dirigen programas de extensión, con arrogancia se oponen a los cambios argumentando: "Qué me van a enseñar a mí mocosos que nunca han sembrado una mata de maíz".

De allí que todo programa de entrenamiento en servicio de los dirigentes sociales debe luchar primero por vencer esa clase de resistencias y convencer a la gente de que siempre hay posibilidad de mejorar la acción que se realiza, de que nunca se llega a la perfección, de que cada día tenemos oportunidades de aprender nuevas cosas para realizar más eficazmente nuestra actuación.

En relación con el entrenamiento en servicio de una clase de dirigentes sociales, los maestros, la Misión de Asistencia Técnica de la UNESCO que dirigíamos en Costa Rica, el Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas y el Ministerio de Educación Pública de ese mismo país, pusieron en práctica algunos programas. Destacadamente fue estudiado un amplio plan para entrenar a más del sesenta por ciento de maestros que trabajaban en la educación pública costarricense, sin el título de maestros normales, en un instituto que organizamos denominado "Instituto de Formación Profesional del Magisterio", y otro plan para controlar y orientar en servicio a los maestros titulados egresados del Instituto de Guanacaste, que comenzó a aplicarse, pero tuvo que ser suspendido por falta de aprobación del Consejo Superior de Educación. En todos los programas aludidos se perseguía la creación de una conciencia de servicio a la comunidad y se pretendía lograr que se considere la educación como un proceso social de la comunidad, en la cual el maestro interviene como agente no sólo con los niños, sino también con los jóvenes y los adultos.

En Venezuela formulamos el programa de entrenamiento en servicio para maestros sin título, que con algunas irregularidades ha funcionado durante varios años. Las primitivas formulaciones habría que adaptarlas a condiciones nuevas. La formación de líderes de las comunidades requiere un intenso desarrollo que sugerimos en el ensayo "La Reforma Agraria y la Educa-

ción", N° 8 de la Revista POLÍTICA. Los llamados programas para la formación de gerentes llevados a cabo por las empresas industriales y comerciales, en Venezuela, son auténticos cursos de formación de líderes de las clases sociales dominantes, que preparan las élites para la gestión económica, vedada a las clases populares.

El programa para formación de los dirigentes rurales seguido en China por una empresa educativa de cooperación, en la cual intervino la FAO, en la escuela Bailie de Shantan, partía del hecho de que la miseria de las masas rurales sólo puede ser combatida preparando dirigentes de esas masas, surgidos de ellas mismas y en contacto con sus problemas reales para que encuentren los medios indispensables para vivir mejor. El programa de formación de los dirigentes en esta escuela se fundamentaba en la cultura del ambiente, ya que no puede existir ninguna base substancial para la reconstrucción rural fuera de la cultura en la cual los aldeanos viven y se perpetúan. Los estudiantes de Shantan eran parte de esta cultura. Venían de las aldeas y regresarían a ellas, a trabajar allí toda su vida. Los programas de la escuela estaban destinados a preparar a dichos estudiantes para asumir la dirección de la cultura de sus pueblos"[42]. Para ello, la capacitación combinaba los conocimientos científicos con los conocimientos que poseían los aldeanos, posibilitando así tanto el planteamiento como la resolución de los problemas. La educación tiene una base eminentemente práctica y "no se da por amor a la educación misma, sino por el bienestar de las personas que llegan a recibirla. Su objeto es ayudarles a independizarse económicamente y a desempeñar el papel que les corresponde como hombres libres y creadores para resolver sus propios problemas y los de sus pueblos"[43].

Este programa de formación de los líderes en China es posible que haya desaparecido o que se haya modificado substancialmente, pero los principios en que se fundamenta son permanentes. No podría ser aplicado sin las adaptaciones y cambios que la situación de cada país exija. Las condiciones de China prerrevolucionaria, desde el punto de vista económico y cultural, difícilmente pueden parearse con las condiciones de otros países, aun cuando los hay con tanta o mayor miseria e ignorancia.

Al planear la educación y formación de los líderes juveniles numerosas investigaciones en Estados Unidos de América como las practicadas por Remmlein, Belnigranth, Sward, Hunter, Smith y otros, citados por Zeleni[44],

---

(42) Capacitación de dirigentes rurales. Un estudio de la FAO. Washington, EE.UU., agosto de 1949.

(43) Capacitación de dirigentes rurales. Un estudio de la FAO. Washington. EE.UU., agosto de 1949.

(44) Leslie Day Zeleni, **Enciclopedia de Educación Científica** de Walter S. Monroe. Traducción de los doctores Calixto Suárez Gómez y Ana Echegoyen de Cañizares. Tomo II. Artículo "Liderismo". Cultural, S. A. La Habana, (sin fecha).

parecen poner en evidencia que, además de varías cualidades, como tamaño, vigor físico, espíritu de cooperación, mayor inteligencia, más libertad, ambición y espíritu de aventura, etc., la posición económica holgada contribuye a que se destaquen como líderes muchos jóvenes estudiantes en los diferentes niveles de la educación. Leslie Day Zeleni pone de manifiesto esa circunstancia, aduciendo "No es por casualidad que una gran porción de los líderes proceden de hogares de elevada posición económica. La excepción a esta regla se producirá en las épocas de revolución social, cuando los dirigentes provienen de hogares de las clases humildes"[45].

El señalamiento de ese hecho podría contribuir a desviar la opinión, porque acaso algunos llegarían al absurdo de creer que sólo la clase de los ricos tiene capacidad para dirigir (se desprende de la afirmación de Zeleni), lo que está muy lejos de ser cierto. El hecho indica solamente la circunstancia de que esos dirigentes acomodados han tenido mayores oportunidades para hacer destacar sus características y para ponerlas de manifiesto por el ejercicio[46].

A la posición discutible de Zeleni podría oponerse la actitud asumida por los partidarios de la teoría dinámica del liderazgo, según la cual éste "es tanto función de la situación social como de la personalidad, pero es función de ambas en interacción. Ningún concepto aditivo es adecuado para explicar el fenómeno. No existe justificación para decir que las cualidades de la personalidad que determinan el liderazgo existen en una forma latente cuando no han sido ejercidas en una situación social. Cualquier

(45) Zeleni: Liderismo. **Enciclopedia de Educación Científica.** Tomo II. Cultural S.A. La Habana, pág. 1.340.

(46) Refiriéndose a la actividad intelectual, que es una cualidad reconocida como importante en el líder, afirma Karl Mannheim: "No son las clases económicamente más pobres las indiscutiblemente menos aptas para la actividad intelectual, sino más bien las que tienen el futuro menos prometedor en el proceso moderno de producción. Por esta razón, los impulsos fundamentales que se desarrollan en estas esferas de la población tienden a producir tipos que son completamente limitados en sus cualidades más humanas. Si una sociedad en que las distintas clases tienen un nivel de vida muy diferente y existe entre ellas una gran desigualdad en cuanto a facilidades para el ocio y para el desarrollo psicológico y cultural, ofrece la posibilidad de ejercer la dirección cultural a secciones cada vez más vastas de la población, la consecuencia inevitable es que la opinión media de los grupos condenados a ocupar una posición más desafortunada en la vida tiende, cada vez más, a convertirse en la opinión dominante en toda la sociedad". (Karl Mannheim: **Libertad y planificación social,** Fondo de Cultura Económica. México, 1942, pág. 94). La opinión de Mannheim podría ser completada diciendo que si así como se hace un lugar en las oportunidades a las clases humildes para ascender a ciertas formas de cultura, se les facilitará también el ascenso a medios económicos más adecuados para disfrutar del ocio creador, no sería de dudar que la cultura y las creaciones de esas clases serían cada día de más refinada calidad y, por consiguiente, la opinión media dominante tendría un valor elevado.

cualidad de la personalidad común al líder en diversas situaciones puede existir en personas que nunca alcanzan posiciones de liderazgo. Lo que puede llamarse atributos de los líderes son abstracciones de una situación interaccional total y son cualidades de un papel social particular. En ausencia de ese tipo de situación no puede inferirse la existencia latente de ese mismo conjunto de cualidades. Sin embargo, esto no significa que no puedan existir líderes potenciales, sino que la potencialidad no puede conocerse directamente más de lo que puede conocerse la capacidad, excepto como una deducción de la habilidad expresada"[47].

Como se desprende de la afirmación de Zeleni, en las épocas revolucionarias, ya lo dijimos, hombres de hogares humildes alcanzaban la categoría de líderes. ¿Por qué razón? Porque, rotos los moldes sociales, dentro de los cuales el hombre humilde, aunque capaz, no tenía oportunidad de actuar, se destacan sus grandes condiciones de dirigente y asciende al liderazgo, precisamente en la circunstancia en que éste se hace más difícil y requiere una mayor suma de aptitudes para su ejercicio, lo que pone de manifiesto el papel de la situación interactuando con la personalidad para crear el liderazgo. Por otra parte, la observación nos llevaría a considerar la necesidad de ofrecer oportunidades iguales a todos los niños y jóvenes, disponiendo el ambiente en forma que permita a cada cual manifestarse cómo es y estimular a aquellos que, por su posición humilde, se ven postergados, dándoles oportunidades para intervenir, para actuar y dirigir y para destacarse. Sólo así podrán tener las comunidades líderes con educación suficiente para resolver sus necesidades, con las cuales están compenetrados los más humildes, porque la sufren con mayor fuerza.

La formulación de un programa de formación de los dirigentes de las comunidades rurales, dentro de la cultura donde el hombre vive y padece, con el propósito de combatir la miseria y la ignorancia, nos conduciría a cambiar nuestros programas intelectualistas y a adaptar, cada día más, la escuela rural a las necesidades de la gente. Sólo así el hombre del campo se arraigará a su medio, venciendo la miseria y señoreando como dueño de su destino.

El programa de formación de los líderes, dadas las formulaciones anteriores, no podría implicar una segregación de un grupo de individuos de la actividad educativa común para someterlos a entrenamiento especial, sino una mejor adaptación de la educación general a las necesidades de las comunidades y, sobre todo una extensión a todos de los beneficios de la educación, sin descuidar la atención a las capacidades destacadas que, por el hecho de serlo, potencialmente estarían en mejores condiciones para servir eficientemente los cargos de dirección, las funciones liderizantes.

(47) Cecil A. Gib, **Ob. cit.**

LA FORMACIÓN DE LOS LÍDERES DE LA EDAD POSTINDUSTRIAL

Una educación para el futuro

Cambios acelerados

Después de la Primera Guerra Mundial, el educador norteamericano W. H. Kilpatrick, gran filósofo de la educación, publicó un importante ensayo con el sugestivo título de **Educación para una Civilización en mudanza.** Impresionaban para entonces a este autor los rápidos cambios que en los últimos años habían transformado al mundo, creando situaciones que comprometían la estabilidad social y los propios rasgos fundamentales de la personalidad, en continuo peligro de desintegración, ya que la velocidad de las mutaciones no permitía una eficaz adaptación. Las cosas cambian con mayor rapidez que el espíritu humano. Los hábitos una vez instaurados forman una segunda naturaleza. Su mudanza lenta se produce por la implantación de hábitos nuevos sustitutivos, pero aún no se está seguro del cambio, porque el viejo hábito puede reavivarse llevando al individuo a su anterior comportamiento.

Si echamos una rápida ojeada a la situación producida después de la Segunda Guerra Mundial nos encontraríamos con que el movimiento acelerado que señalaba Kilpatrick, después de la Primera Guerra, sería apenas como el ruido tenue de la brisa sobre las hojas. El mundo avanza ahora tan rápidamente que el hombre casi no tiene tiempo de escapar para que no se lo lleve la remecida.

En efecto, leemos en las páginas del libro **El Año 2000,** de los futurólogos Herman Kahn y Anthony Wiener, publicado cuarenta años después del Kilpatrick, que "Las nuevas tecnologías y rápida evolución, los graves trastornos políticos, sociales y económicos que acompañan al veloz crecimiento de la población; el desarrollo continuo de las comunicaciones masivas y los procesos menos espectaculares, aunque igualmente consecuentes, de urbanización, industrialización y modernización son claras facetas de la segunda mitad de este siglo (...). El ritmo con que se están desarrollando tales cambios ha hecho disminuir la confianza en la experiencia práctica como guía de la política y ha reducido la utilidad de los razonamientos convencionales al enfrentarse con problemas sociales. No obstante, los factores tradicionales e inalterables del hombre, de la sociedad y de la cultura continúan jugando un papel importante e incluso decisivo"[48].

---

(48) Herman y Anthony J. Viener. **El año 2000.** Emecé Editores, S. A. Buenos Aires, 1969. pág. 38.

Menos mal que los autores dejan un resquicio de esperanza para el hombre cuando reconocen la importancia decisiva de los “factores tradicionales e inalterables del hombre, de la sociedad y de la cultura”, porque de otra manera ese proceso explosivo terminaría por aniquilar a la humanidad.

Una educación para el cambio

Los hombres varían con los cambios de las condiciones de la existencia. Esta circunstancia confirma que en lugar de un cambio en la educación, ésta sigue el rumbo que le señala la mudanza de la Sociedad. Ya no puede considerarse objetivo de la educación, como lo quería Emilio Durkheim, la transmisión y conservación de los hábitos de la generación adulta. Su función es más bien la preparación de los jóvenes para vivir, desarrollarse y crear en un mundo en perpetuo cambio.

En nuestro curso de Filosofía de la Educación en la Universidad Central de Venezuela postulamos que “El proceso educativo no es totalmente conservación del pasado, que conduciría al estancamiento, ni renovación trepidante que no dejase estabilizar ninguna conquista. Por el contrario, los procesos de renovación han de encontrar los cimientos firmes en las conquistas anteriores. Cada éxito alcanzado debe propiciar progresos futuros. Sólo así puede decirse que el pasado penetra el presente y lo reaviva. Sólo de ese modo puede sostenerse que en todo presente el futuro vive como una posibilidad para la acción nueva y renovadora”.

El pasado en este caso son los “factores tradicionales e inalterables del hombre, de la sociedad y de la cultura”, ya antes referido[49].

Se caracteriza esta época por “el pensamiento basado en la experimentación”... Dos resultados significativos señala Kilpatrick como derivados de tal característica: A) la declinación del autoritarismo y B) el sentimiento cada vez más generalizado de que las cosas cambian ineluctablemente. Sin embargo, cabría observar que el autoritarismo en lugar de disminuir se acentúa. Kilpatrick no previó el fascismo ni el nazismo, que después de aniquilados están renaciendo como resultado del proceso superindustrial, ya que los

---

(49) Aunque en tono diferente, concuerda este parecer con el de Roger Garaudy, para quien “desde ahora, la primera función de la educación no puede adaptar al niño a un orden existente haciéndole asimilar los saberes teóricos y prácticos necesarios para integrarse en él tal como lo hicieron las generaciones anteriores, sino por el contrario, debe ayudarle a vivir en un mundo cambiante a un ritmo sin precedente histórico, es decir, a estar capacitado para crear el futuro e inventar lo inédito posible”. Roger Garaudy. **Una Nueva Civilización.** (El Proyecto Esperanza). Editorial Cuadernos para el diálogo. S. A. Edicusa, Madrid, 1977, págs. 115-116.

dueños del mundo desarrollado no confían en la libertad. Para mayor abundamiento el historiador inglés, Arnold J. Toynbee, afirmó desde Brasil, donde impera un gobierno de corte fascista, que el desarrollo económico sólo podía promoverse y sustentarse bajo regímenes de dictadura.

El sociólogo Marcos Kaplan, en un extraordinario análisis sobre el ascenso del fascismo en América Latina, al estudiar las influencias externas, señala la incidencia del imperialismo y de las grandes corporaciones multinacionales, dueñas de una tecnología avanzada, en la irrupción y mantenimiento del fenómeno en nuestro Continente. Para Kaplan: "La interferencia imperialista ha tenido y tiene un papel innegable en la génesis y en el mantenimiento del movimiento y de regímenes fascistas en América Latina a través de la acción de las corporaciones multinacionales y de los órganos políticos, diplomáticos y militares-políticos de los Estados Unidos. Esta participación se ha dado a la vez en la hostilidad activa, el acoso y el deterioro de los movimientos y gobiernos que la extrema derecha latinoamericana recusa, ataca o intenta destruir; y en el apoyo al surgimiento y al éxito de los regímenes fascistas[50].

En Italia, Alemania y otros países europeos, a favor del proceso tecnocrático han nacido partidos neofascistas o neonazistas.

FORMACIÓN DE LOS LÍDERES PARA EL CAMBIO

Como hemos indicado antes, siempre ha sido función de los líderes prever o adelantarse a los acontecimientos, ya que el séquito sigue el rumbo y marca los pasos que el dirigente ha señalado. Cada época tiene sus líderes y el ritmo del proceso social obliga a éstos a dar mayor o menor énfasis en las actividades que se cumplen dentro de la colectividad. El ritmo variable, de acuerdo con los adelantos científicos y técnicos de una época, obliga al conductor a manejar los instrumentos del cambio o por lo menos a saber seleccionar las personas con capacidad suficiente para hacerlo, en forma tal que el rendimiento no retrase o esté en desacuerdo con los propósitos concebidos por el planteamiento.

En la época parsimoniosa de La Colonia, cuando las comunicaciones se hacían en carretas movidas por bueyes o en diligencias tiradas por caballos, en barcos de vela; cuando las cartas y documentos se escribían a mano, las funciones del líder seguían el ritmo impuesto por las circunstancias dentro de las

(50) Marcos Kaplan. **El ascenso del fascismo en América Latina**. Coloquio sobre América Latina y Estados Unidos; presente y futuro de sus relaciones económicas y políticas. Oaxtepec, México. Noviembre 1975 (mimeografiado).

cuales se movía. Después que aparecieron los modernos sistemas de comunicación y el avión surca los aires a velocidades no imaginables; luego que el hombre pone su planta en la luna, los líderes han de estar "a la altura de los tiempos". Tal aceleración tiene profundas consecuencias para la educación. En efecto, afirma Alvin Toffler en su libro **El "Schock" del Futuro,** que "La tecnología de mañana requiere no millones de hombres ligeramente instruidos, capaces de trabajar al unísono, en áreas infinitamente repetidas; no hombres que acepten las órdenes sin pestañear, conscientes de que el precio del pan pende mecánicamente de la autoridad; sino hombres capaces de juicio crítico, de abrirse camino en medios nuevos, de contraer rápidamente nuevas relaciones en una realidad sometida a veloces cambios". Si eso se exige o exigirá en la época futura para la masa de trabajadores, debe pensarse que los líderes y conductores, cuya misión es marcar, no sólo el destino final de las tareas, sino la orientación y eficiencia que los encargados de realizarlas están llamados a cumplir, se multiplican sus responsabilidades y sus capacidades han de ser cada día mayores y más afinadas. No será suficiente la perspicacia, sino que a ésta ha de agregarse la sabiduría y la habilidad de usar los conocimientos para prever el futuro. No se tratará tampoco de cualquier clase de conocimientos, porque éstos pueden encontrarse enmohecidos y viejos ante la rapidez con que los cambios se suceden. Los futurólogos del año 2000, ya citados, advierten que "Una mayor preocupación en la educación da vía libre a mayores impulsos y realizaciones individuales, a un rápido crecimiento económico sostenido y, quizás más importante todavía, permite seguir a la mayoría de la gente una vocación interesante, exigente desde un punto de vista intelectual, y que no se conforman con recompensas económicas" (página 104). Pero observan sobre los peligros de una educación intelectualizada y libresca. Más adelante intuyen que "Es probable que la era postindustrial conozca una sociedad caracterizada por desarrollar un proceso de aprendizaje de mayor significación que el de la sociedad actual. En parte, quizás, ello se deberá al auge que alcanzará la información, pero principalmente será consecuencia del rápido ritmo del progreso".

Las circunstancias señaladas invitan a formular los principios de la formación de los líderes dentro de ese mundo conmovido y en constante proceso de cambio. Se requiere una estructura educativa de tal naturaleza que ponga bajo el dominio de los educadores, instrumentos de pareja eficacia de los que se utilizan en la industria y en los trabajos que el hombre realiza o realizará en esa sociedad del futuro. Esto no quiere decir, sin embargo, que la escuela ha de convertirse en una fábrica deshumanizada de producir trabajadores para la industria. Su tarea humana es la de forjar caracteres, personalidades libres capaces de fijar su propio rumbo, su destino futuro. Es obvio que ese hombre estará también dotado de habilidades y saber técnico acordes con los requerimientos de la época.

Alguien nos observaba que el propósito educativo de formación de los líderes para la sociedad postindustrial podría ser una tarea sin objeto, porque en el futuro desaparecerían los líderes a causa del proceso de formación de la personalidad individual para el autogobierno.

Sin negar la necesidad de formar a un hombre más autónomo, la idea de eliminar el liderazgo pone de lado el proceso de la agregación creciente debido a la moderna industrialización, analizado primero por Kilpatrick y confirmado luego por Karl Mannheim. El artesano y el pequeño propietario realizaban sus funciones en una sociedad primitiva. Sus lazos de solidaridad con los demás miembros de la comunidad no sobrepasaban el límite del trueque de sus manufacturas con productos de fuentes que les eran indispensables y que otros artesanos o pequeños propietarios producían. Su autosuficiencia, si no suprimía el liderazgo lo hacía menos extenso y necesario.

Se nos dirá también que acaso resulte pretencioso hablar de los líderes de la edad postindustrial, en un país como el nuestro y en una región como América Latina, donde la escuela, en su actual estructura y funcionamiento, no es ni siquiera capaz de formar dirigentes para un proceso que todavía está distante de aquel objetivo. Eso es cierto; pero los países y el mundo no se desarrollan armónicamente[51]. En una misma nación, como Brasil, por ejemplo, se encuentran junto al emporio industrial de Sao Paulo, regiones como la del Nordeste, que están todavía en la era **preindustrial o protoindustrial.** En la misma Venezuela la Región Metropolitana y Valencia acusan aspectos francamente industriales, pero a pocos kilómetros y más lejos, Guárico y Apure, Los Andes, en algunos aspectos **también preindustriales.**

Herman Kahn y Anthony J. Wierner, en su clasificación de los países en seis etapas de desarrollo para el año 2000, colocan a Venezuela en la cuarta categoría, o la del **consumo en masa,** junto con España, Portugal, Polonia, Yugoslavia, Chipre, Grecia, Bulgaria, Hungría, Irlanda, Formosa, Corea del Norte, Corea del Sur, Hong Kong, Malasia y Singapur. Es decir, dos peldaños antes de la llamada propiamente categoría **postindustrial.** Para la fecha indicada suponen que gran parte de Latinoamérica estará en la etapa primera de la aludida clasificación, o sea **preindustriales poco y parcialmente industrializados**[52]. A pesar de lo arbitrario que puede resultar la clasifi-

---

(51) Los economistas que se han ocupado de manera especial de los procesos del desarrollo, hablan de su desarmonía. Paul Barán, economista norteamericano, trata extensamente de los desajustes producidos por este proceso. En el mismo sentido se pronuncia el sociólogo Irwin Louis Horowitz, quien señala los contrastes entre el sector industrial y el agrícola "tan marcados y tensos. Ver Paul A. Barán, **A Economía Política de Desenvolvimento Económico.** Zahar Editores. Río de Janeiro. E. Irwing Louis Horowitz, **Dilemas y decisiones en el desarrollo social,** en la obra colectiva: **La Sociedad Industrial Contemporánea**, 2ª edición. Siglo Veintiuno, Editores, México, 1969.

(52) Ver Hermann Kahn y Anthony J. Wiener. **Ob. cit.** Cuadro XXII. pág. 99.

cación de los aludidos futurólogos, basada solamente en una renta per cápita entre los 1.500 y los 4.000 dólares[53], lo cierto es que el porvenir avanza y debemos estar preparados para afrontarlo. ¿Pero cómo, si hemos resultado inhábiles para enfrentarnos con el presente? Responderemos: Organizando nuestro sistema educativo y seleccionando a los hombres más capaces para resolver los problemas actuales, aprovechando nuestros grandes recursos. Lo podemos hacer y lo debemos hacer. **El consumo en masa,** si llega, debe ir acompañado de la formación de los **productores en masa,** dotados para producir lo que consumiremos y de los técnicos y pensadores aptos para el pensamiento elevado y las grandes obras que el mundo nuevo requerirá. El gasto de crecidos recursos monetarios para importar lo que ahora despilfarramos retardará nuestro desarrollo económico, social, cultural y político. Las naciones crecen con los hombres adecuadamente formados para dirigirlas. Si no los tenemos o los tenemos en menguada cantidad, el material humano que hizo posible la libertad de nuestro continente está allí, esperándonos.

INDISPENSABILIDAD DE LOS LÍDERES

La industrialización y la urbanización tornan a los hombres cada día más interdependientes. Las obras en que intervienen los trabajadores son el producto de varias personas mancomunadas para producir. En esa forma el liderazgo, **o management,** se hace indispensable e irá creciendo en lugar de disminuir en el futuro. Suponer la supresión de los líderes sería lo mismo que imaginar una orquesta sin director, dado que el virtuosismo de los ejecutantes lo haría inútil.

Se ha dicho que no es posible pensar que la escuela continúe funcionando a imitación de las fábricas y talleres que existen dentro del mundo contemporáneo, con un maestro que actúa como capataz de un grupo de alumnos que cumplen tareas previamente fijadas por un reglamento o por un texto usado en la clase.

---

(53) La expresión **consumo en masa** a que se refieren Hermann Kahn y Anthony Wiener está lejos de responder a una categoría especial del proceso de desarrollo, sin negar la propensión al gasto o despilfarro provocado por la propaganda que alienta a la población. Sobre el término observa el sociólogo francés Alain Touraine: "La idea de una sociedad de consumo puro, en la que el sector secundario ocuparía un lugar muy reducido y en la que los problemas del trabajo casi ya no interesarían a unos asalariados que dedicarían la mayor parte del tiempo al ocio, pertenece a la sociología-ficción. Algunos buenos observadores han insistido, más acertadamente en el hecho de que un consumo acrecentado y más individualizado hace más pesada todavía las servidumbres del trabajo". (Ver Alain Touraine. Ediciones Ariel, Barcelona, 1969).

Nuestras escuelas de hoy no están adaptadas ni siquiera para realizar las tareas que el medio actual precisa. Están regimentadas por reglamentos anticuados y utilizan textos que no corresponden a lo que se espera como resultado de la educación[54]. Los textos enseñan conocimientos con varios años de atraso o que no tienen ninguna aplicación práctica cuando el individuo va a servirse de ellos.

El psicólogo Herbert Gerjont, citado por Toffler, apunta que: "La nueva educación debe enseñar al individuo cómo clasificar y reclasificar la información, cómo comprobar su veracidad, cómo cambiar las categorías en caso necesario, cómo pasar de lo concreto a lo abstracto y viceversa, cómo considerar los problemas desde un nuevo punto de vista; cómo enseñarse a sí mismo. El analfabeto de mañana no será el hombre que no sabe leer, sino el que no ha aprendido la manera de aprender".

La Escuela del Futuro

La formación y el entrenamiento de los líderes del futuro crea a los educadores y al Estado una gran responsabilidad. Necesitamos hombres capaces de descubrir los obstáculos en el camino antes de tropezar con ellos. Que se mantengan en constante vigilancia para avizorar los cambios y preverlos. Su capacidad de anticiparse al futuro debe convertirse en un

(54) La profesora Nina de Velásquez, investigadora del Centro de Estudios del Desarrollo (CENDES), en una investigación sobre el contenido de los textos que se usan en la escuela primaria, encontró. que "una altísima proporción del material estudiado está impregnado tanto en la forma como en el contenido de una orientación que lleva al ocultamiento de la realidad. Predominando la generación, la simplificación y la fragmentación". Continúa diciendo: "En una Enciclopedia Escolar de sexto grado se encuentra este planteamiento: "Dentro del infinito Universo, Dios creó la Tierra, nuestro planeta, para que los hombres pobláramos y viviéramos en ella. Dios ha hecho al hombre esencialmente social y la sociedad no es posible sin la autoridad de unos y la obediencia de otros. Por consiguiente, de Dios dimana aquella autoridad del superior y el deber de obediencia de los subordinados, y en la religión encuentra su base y sostén de la sociedad misma. La religión da a los superiores claro y recto sentido de la justicia, del bien común y la responsabilidad, a los inferiores les da el sentido de la obediencia y la disciplina. A estas alturas de la civilización resulta absurdo sostener todavía la tesis creacionista, pero más absurdo resulta, después de más de dos siglos de prédica democrática, de la Revolución Francesa, que dio al traste con el origen divino del poder, fuente del absolutismo, que se venga a sustentar el origen divino del poder, en un país cuya Constitución declara, Artículo 4º: "La soberanía reside en el pueblo, quien la ejerce, mediante el Sufragio, por los órganos del Poder Público". (**El Nacional,** reportaje "Los textos escolares están engañando a los niños sobre la realidad del país", cuerpo C, Caracas, 20 de noviembre de 1977).

hábito que hace realidad, en un rápido vistazo, la actitud que debe asumirse para que el ritmo siga los movimientos constantes del cambio.

La Escuela del futuro, además de preparar al hombre para la realización de una tarea específica deberá encaminar su actividad a formar un hombre sensible a los cambios que se producen en el mundo y que están transformando rápidamente, con la vida del ser humano, las circunstancias que lo rodean. Ese hombre del futuro debe poseer una flexibilidad de espíritu que le permita adaptarse a la vida superindustrial o postindustrial. Pensaba Karl Mannhein que en una sociedad dinámica como la nuestra sólo puede ser eficaz una educación para el cambio mismo. Esta consiste en una formación del espíritu exenta de todo dogmatismo, que capacite a la persona para levantarse por encima de la corriente de los acontecimientos en vez de dejarse arrastrar por ellos"[55].

Se dice fácil lo que respecta a las características de una nueva escuela y la propia flexibilidad que imprimirá a sus enseñanzas, que no son cuestiones de método únicamente, sino de postura frente al futuro. Precisa ocuparse de lo que ya en la Era Contemporánea es el cambio de ocupaciones, tan frecuente que la estabilidad en determinadas actividades se concibe como excepcional. Lo corriente en Inglaterra es que el hombre cambie de ocupación anualmente o en plazos que no sobrepasan los cinco años. Para esta transitoriedad en los oficios, en la UNESCO se habla del "reciclaje", tomando el término de la industria eléctrica, procedimiento que consiste en sucesivos entrenamientos a una persona para el cambio de ocupación. Anteriormente quien aprendía una profesión estaba seguro de ejercerla durante toda su vida. En los países industrializados y en los que pasarán a la época superindustrializada, los oficios y profesiones estarán ligados a los violentos cambios que se producen en la industria y en la vida. Lo que ahora requiere la habilidad de un hombre, será sustituido por una máquina, tornando inservible la fuente de trabajo para una familia. La escuela, inmersa dentro de esas circunstancias, debe adelantarse al porvenir. Su misión estaría orientada hacia el desarrollo de actitudes para pensar en el futuro. C.P. Snow, citado por Toffler, habla de hombres que "lleven el futuro en la médula de los huesos". Ese hombre debe aprender el arte de formular previsiones reiteradas acerca de lo que le deparará el Porvenir. En esas previsiones debe estar implícito, que el hombre no es un robot insensible, que en su espíritu influyen los desajustes que los cambios de oficio o de tarea imponen. La psicología del trabajo enseña que sólo la tarea agradable hace al ser humano feliz. Si los cambios de oficio son impuestos por requerimientos de la empresa, sin tomar en cuenta al trabajador, la tarea se hará cada día más pesada e inoperante.

---

(55) **Kary Mannheim. Diagnóstico de nuestro tiempo.** Fondo de Cultura Económica, México, 1945, pág. 67.

Ya hemos hablado de la capacidad de adaptación, que será en el futuro un arma de defensa de la integridad del ser humano. Los positivistas en el siglo pasado prevenían que quien "no se adapta perece", refiriéndose a los cambios sucesivos del medio natural donde se desarrollan los animales, entre los cuales se encuentra el hombre. Ahora los cambios no son fundamentalmente del medio natural, que a pesar de sus variaciones permiten un ritmo menos acelerado, que el hombre ha contrarrestado siempre mediante inventos como el vestido, la vivienda, etc. Se trata también de la transformación del hábitat moral, problema más complicado y difícil.

La técnica y la ciencia introducen variaciones tan violentas que si el hombre no es capaz de preverlas y ajustar su existencia a esas transformaciones, puede que no perezca físicamente, pero queda al margen de las posibilidades de absorción en el mundo nuevo creado a su alrededor. Como el aprendiz de brujo los mecanismos que desata lo atraparán entre sus redes. En esas circunstancias no será raro que aumenten los suicidios o autoeliminaciones. Stefan Zweig, ante la desaparición de lo que él llamaba "el mundo de la seguridad", se quitó la vida, actitud que nos explicamos leyendo su autobiografía titulada: "El Mundo de Ayer".

NATURALEZA Y FUNCIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS

La verdadera importancia para la educación del hombre del futuro es desechar el concepto de conocimientos y habilidades permanentes. El mundo del futuro tendrá tal movilización que ideas y conocimientos serán transitorios. Las verdades de hoy serán supercherías de mañana. Así como las cosas una vez usada se desechan en la era del consumo, también los conocimientos y habilidades adquiridos serán suplantados por otros más nuevos y eficaces en razón de los problemas planteados. Lo que tendríamos que preguntarnos es si tal situación hace al hombre más feliz. Cambiar de ideas como de camisa es una forma de despersonalización. El tránsito para la adaptación al futuro debe ir acompañado de procedimientos psíquicos, que acaso una psicología de la conducta humanizada descubra, para auxiliar al pensamiento y el surgir de las novedosas formas de entender el mundo, pero sin mecanicistas acondicionamientos.

El término felicidad a que nos referimos es relativo. El hombre adquiere los hábitos más inconcebibles, y con ellos elabora los modos de su conducta, sus rebeldías, por ello nos dice Touraine que "la sociedad durante mucho tiempo embotada por la situación de su éxito material, no rechaza el progreso técnico y el crecimiento económico: rechaza la sumisión de éste a un poder que pretende ser impersonal que el conjunto de las exigencias del cambio y de la producción.

Frente a la dominación social que se identifica con el crecimiento beneficioso, que sólo considera el conjunto de las conductas sociales como medios de adaptación a las necesidades de este crecimiento, concebido como un proceso natural y no social, se alza en una rebelión salvaje: la contrapartida, sin embargo, es siempre la lucha en favor de la creatividad y contra los poderes y coerciones. de los aparatos. La dependencia se convierte en conflicto; la participación, en contestación"[56].

La educación, debe equipar al hombre con las ideas y actitudes que lo ayuden en el proceso de liberación, a salir de la alienación, considerada por el propio Touraine como "una participación dependiente" desde el punto de visto sociológico.

Los Valores en el proceso de cambio

¿Cómo será el sistema de valores en la sociedad superindustrial? Ya dijimos que el hombre ha de aprender a desechar ideas y a jugar con éstas como si se tratara de prendas de vestir que mudan y pueden mudarse. Los valores, que según la teoría más aceptable, son relativos, estarán sometidos a variaciones permanentes también, por ello Toffler, en su obra citada, nos dice que: "Los educadores superindustriales no deberán tratar de imponer a los estudiantes rígidas escalas de valores; pero deberán organizar sistemáticamente actividades formales e informales que ayuden al estudiante a definir, explicar y probar sus valores, sean éstos cuales fueren. Mientras no enseñemos a los jóvenes los conocimientos necesarios para identificar y aclarar, sino para solventar los conflictos en sus propios Sistemas de Valores, nuestras escuelas seguirán produciendo hombres industriales".

Podrá parecer que un sistema educativo que no ordena sus enseñanzas formativas dentro de una determinada escala de valores conocida y probada, puede fallar en cuanto a la formación del espíritu del hombre. Esto debería preocuparnos y crearnos cierto estado de inseguridad con respecto al futuro de nuestros alumnos. Pero las circunstancias cambiantes hacen también transitoria la posición de los educadores y de sus alumnos para adaptarse al tiempo nuevo y a sus exigencias. Lo verdaderamente grave no sería el cambio de valores, sino abandonar los que se tienen sin sustituirlos por otros, por los que correspondan a una contemporaneidad. Esta es la tragedia que confrontan generaciones de jóvenes desorientados que, perdida la fe en los valores tradicionales, no han creado otros nuevos, y se extravían en los paraísos de la droga, se entregan al goce erótico o a dormir en un nirvana de inacción.

---

(56) Alain Touraine, **Ob. cit.** pág. 13.

Algunos sociólogos al analizar la falta de adhesión de los adolescentes a los nuevos valores creados por la sociedad postindustrial encuentran que está ligada "al débil grado de compromiso de tales adolescentes en la sociedad en que viven: al estar marginados por razón de su origen étnico y, cada vez más, por sus perspectivas profesionales, abandonan todo esfuerzo de amplia socialización y se contentan con una socialización estrecha limitada a los grupos primarios de los que forman parte"[57]. Al fallar la comunicación y el compromiso no se crea el lazo solidario que existe entre aquellos que concurren juntos a la elaboración del proceso cultural.

El sociólogo que hemos citado había afirmado antes que "la idea cultural de un análisis que se haga en términos de participación o retraimiento cultural es que hoy, mientras que los valores culturales están apegados a los productos elaborados colectivamente, y se encuentran determinados por la naturaleza de una civilización técnica y de los problemas sociales que ella plantea, **la pasividad no es más que la transcripción psicológica de la sumisión o de la dependencia económica y social".**

Insiste también en los efectos de la masificación, que concluye en "una abstención cultural". En efecto, dice: **La pertenencia a grupos primarios y a comunidades muy estructuradas aparecía como la condición de una participación creadora en los valores sociales y culturales, en una sociedad en que la cultura era un sistema de significación ligada a la experiencia profesional y social directamente vivida; en una civilización de masas, tal pertenencia no es ya más que la expresión de una abstención cultural forzada, de una débil participación en los valores de la sociedad global".** (Subrayado en el texto)[58].

La disolución de esas sociedades estructurales por el impacto de la civilización industrial no es motivo suficiente para abandonar al hombre cuando más necesita del apoyo de la comunidad. Acaso los medios de comunicación de masas, bajo un control social adecuado, no alienante, podrían constituir un débil lazo de socialización del hombre contemporáneo. Pero esos medios, convertidos en vehículos de propaganda de productos para el consumo, tornan al ser humano más dependiente, menos participante.

En tal situación de desamparo los nuevos dirigentes, desde organizaciones profesionales, sociales y políticas deberían estimular, con la acción desalienante y de liberación, una estrecha colaboración para crear valores sin ligamen con los productos, con las cosas; valores que eleven la dignidad del hombre. En síntesis, contribuir a descosificar al hombre y la cultura, tomando en cuenta que los valores de una época son su espina dorsal y el

(57) Alain Touraine, **Ob. cit.**
(58) Idem.

hombre ha de vivir y moverse con ellos mientras conserve su razón humana de la existencia o no descubra los sustitutivos adecuados.

Necesariamente, los cambios en la cultura vienen acompañados de nuevos valores. En concepto de Raymond Ruyer: “A menudo las aportaciones culturales que desplazan a otras tienen más fuerte composición axiológica y entonces hay progreso general. Los elementos arbitrarios se destruyen mutuamente y los componentes axiológicos se adunan (...). La lucha entre culturas y en el interior de una cultura, son siempre en torno a valores que se han de admitir o eliminar y en torno de la jerarquía que se va a establecer entre ellos[59].

No propugnamos una educación sin una bien establecida jerarquía o sistemas de valores, sino que contrariamente abogamos por una educación fundamentada en aquellos valores nacidos y crecidos a favor de los cambios creados por la sociedad superindustrial. Los nuevos valores aparejan nuevos deberes captados por la conciencia de la época. Existen metas diferentes para los cuales la actividad axiológica inventará los medios adecuados para cumplirlas, para realizar los valores, según postula Raymond Ruyer.

Formación de actitud para el cambio y para avizorar el futuro

“La habilidad condicionada de mirar hacia adelante, desempeña un papel clave en la adaptación. Ciertamente uno de los resortes ocultos para luchar exitosamente con las situaciones pueden muy bien residir en el sentido del futuro que tenga el individuo. Las personas contemporáneas que se mantienen a la altura del cambio, que consiguen adaptarse bien, parecen tener más libre y desarrollado sentido de la anticipación que los que se adaptan mal. En ellos, el hecho de anticiparse al futuro, ha llegado a ser un hábito. El jugador de ajedrez que prevé la jugada de su adversario, el ejecutivo que piensa a largo plazo, el estudiante que echa un rápido vistazo al índice de materias antes de empezar la lectura de la primera página parecen desenvolverse mucho mejor” (Toffler 438).

El hombre que tiene por función conducir a otro, como el que asciende a una montaña, va ampliando su horizonte en la medida en que conquista alturas mayores. Vencida una etapa en el ascenso la que viene proporcionará dominio mayor y la preocupación por futuros horizontes más lejanos todavía.

---

(59) Raymond Ruyer. **La Filosofía del Valor.** Brevarios N° 208. Fondo de Cultura Económica. México, 1974. Págs. 24 y 88.

El maestro en la escuela ha de preparar al niño y al joven para que desde la perspectiva de su estado presente avizore los acontecimientos en que participará en el futuro. Singer habla de que "cada individuo lleva en su mente no sólo un autorretrato actual, una imagen de sí mismo, sino también una serie de imágenes de cómo quiere ser en el futuro. Esta persona del futuro es un foco para el niño; es un imán que atrae; podríamos decir que el marco del presente es obra del futuro".

De ese personaje fijado, de esa aspiración de vida futura extrae el hombre energías para proyectarse en sus actos, en etapas sucesivas hacen de la conducta un camino por el cual la personalidad arriba al objeto soñado. El educador debe ayudar a sus alumnos a encontrarse, a no desviarse, de la imagen ideal siempre que sea positiva, porque en ella está el hombre entero de mañana y de siempre. En nuestra obra **La Magia de los Libros,** hablamos de la búsqueda de la imagen ideal en las biografías, lecturas preferidas por los adolescentes que persiguen un modelo[60].

Debemos acostumbrarnos a convivir con el futuro. En la escuela, si es cierto que el niño vive y convive con objetos presentes, debe encontrar además la oportunidad de proyectarse en el mañana. Ser imaginativo, creador. La escuela no puede seguir siendo un estadio para el pasado y desprovisto de contacto con la realidad actual, desde la cual penetra el futuro para hacer pensar al educando en papeles cada vez más importantes.

LA CAPACIDAD DE LOS LÍDERES PARA CONDUCIR LA SOCIEDAD FUTURA

Los niños formados en una escuela que tenga proyecciones hacia el porvenir, sin desligarse de la vida del presente, estarán capacitados para conducir los procesos del desarrollo económico, social y político en que habrán de participar. El mundo tecnológico requerirá cada vez más hombres con una visión amplia. Los políticos del futuro, que ya está tocando a la puerta, no podrán actuar más desentendiéndose de las consecuencias de sus actos. Para acertar deberán estar influidos profundamente por el medio tecnológico que los rodea y por una filosofía del hombre, gestor de la técnica, para sobrevivir y crecer en un mundo mejor y tener la convicción de que sus decisiones afectan a numerosas personas dentro de la sociedad en que viven. Política y Tecnología no son mundos diferentes, si se concibe a la política como ciencia de las previsiones enderezadas a realizar el bienestar

(60) Ver Luis B. Prieto F. **La Magia de los Libros,** cuarta edición. Ediciones Revista Política". Caracas, 1968, págs. 33, 34 y 35.

de todos los ciudadanos y si a la vez se entiende la tecnología como conjunto de recursos puestos en manos del hombre para ayudarlo a cumplir su destino humano. La técnica la inventó el hombre para servir a propósitos humanos, pero mal usada es amenaza de destrucción y muerte. Puede conducir a la bomba neutrónica, que sólo mata gente, dejando intactas las cosas, que para muchos son el símbolo de la riqueza y el poder.

Los líderes del porvenir deben ser formados para que pongan la técnica al servicio del bienestar de todos los hombres, sin distingos odiosos, para acabar con la miseria y el desamparo. La visión del año 2000, que nos dan Kahn y Wiener no es alentadora. Nos dicen que "se conocerá la existencia de una isla bastante extensa de riqueza rodeada de miseria, al menos en comparación con el mundo desarrollado y con las "expectativas nacientes" (...). La sociedad postindustrial e industrial sumarán una población cercana al 40% del total del mundo: más del 90% de la población mundial habitará en naciones que habrán salido del molde histórico de rentas entre cincuenta y doscientos dólares. Sin embargo, al mismo tiempo se habrá ensanchado enormemente la diferencia absoluta de vida entre países o sectores de países con economías desarrolladas industriales, postindustriales y de consumo en masa) y los países de situación preindustrial" (página 100).

Los líderes políticos, sociales, técnicos o científicos serán responsables en gran medida del porvenir en la era postindustrial. Por ello su formación requiere nuevos conceptos de la educación. No pueden seguir manejándose ideas que fueron o son causa del fracaso de un mundo de injusticias y desigualdades. Para forjar un mundo mejor es preciso desechar las viejas ideas, que no ofrecen cimientos seguros. Una sociedad basada en la ganancia, en el dominio de las cosas, con las profundas diferencias engendradas por las desigualdades sociales si no es proscrita definitivamente, no ofrecerá seguridad ni oportunidades para hacer del hombre el dueño y señor del mundo por él creado y para él pensado. De la sensibilidad, tino y equilibrado dominio de los dirigentes dependerá que la promesa del futuro no sea sólo de monstruoso entronizamiento de mecanismos para producir más, para dominar sobre cielo y tierra, sino también arribo al seguro reinado de la justicia, de la solidaridad compartida y del esfuerzo en común para vivir en paz.

El espíritu crítico que la escuela fomente y despierte en los alumnos irá elaborando los principios del quehacer futuro. El educador debe enseñar a los alumnos a intervenir en su propia formación, mediante la entrega de responsabilidades. Se tratará de la autogestión en la escuela. El pensamiento propio de los jóvenes, aun en contraposición con el pensamiento de los mayores, forja el espíritu libre y creador. Aceptar las conclusiones de los demás sin discutir crea personalidades sumisas al servicio de las peores causas. Que los jóvenes aprendan haciendo, a acertar, y a rectificar cuando se equivoquen.

Una nueva moral deberá ser el producto, no de la imposición dogmática de las ideas de los padres y de los maestros, de los gestores y dominadores,

sino de una angustiada búsqueda para responder a los porqués planteados por las cambiantes situaciones.

Partiendo de la realidad, teniéndola en cuenta, la escuela ha de preparar el futuro, siempre que considere que así como la ruptura del huevo da nacimiento al polluelo, también la vida nueva crecerá en el seno de una situación donde el invento ofrece circunstancias que deben ser tomadas en cuenta. La experiencia ajena ayudará, sin duda, a los jóvenes, pero es la propia experiencia la que los forma y los hace dueños de habilidades que le servirán a lo largo de su existencia. La escuela debe hacer efectivo el principio de que "a hacer no se aprende, sino haciendo". El pensamiento basado en la experimentación, como dijimos, lo consideró Kilpatrick como base del progreso científico. Para que el pensamiento adquiera sentido y se inscriba dentro del mundo de la creación debe partir de aquella base experimental.

El porvenir avanza a pesar nuestro o con nuestra ayuda e intervención. Técnicos y científicos trabajan para prepararlo, pero cada hombre debe tener una parcela de ese porvenir para sentirlo como suyo. Nadie puede quedarse al margen y aceptar lo que otros hacen como lo mejor.

Ante los resultados negativos de la escuela contemporánea que ha provocado movimientos juveniles en los países altamente desarrollados y hasta en aquellos en proceso de desarrollo, se habla de cambios fundamentales en la educación. Un alto sentido de responsabilidad política no circunscribe sus solicitudes a tales cambios, sino que, como dijimos antes, se propone suplantar la sociedad, que es el medio donde la educación crece y se afirma, ya que no puede concebirse ésta más que como un modo de ser, una forma de expresión de la comunidad. Roger Garaudy, a quien citamos antes, sostiene que "un cambio auténtico no puede realizarse mediante una renovación reformista de los medios: no es suficiente ceder a la ilusión económica del crecimiento cuantitativo de la escuela: aumentar el presupuesto de la educación nacional para multiplicar el número de edificios, de equipamientos escolares y de maestros; ni a la ilusión pedagógica sobre la virtud de los nuevos métodos: generalización del empleo de la televisión o del ordenador en las clases. Nada de ello es en sí mismo condenable: pero tampoco constituye una solución al problema actual una **definición nueva** de las finalidades de la educación exige un cambio radical del contenido de los programas, las estructuras y del funcionamiento de la actividad vital de la cultura". Y agrega luego: "si de lo que se trata es de la búsqueda de nuevos fines para el conjunto de la sociedad global, de la invención de un nuevo proyecto de civilización, el estímulo de la creatividad y del poder imaginativo de anticipación se convierte en el objetivo esencial de la educación"[61].

(61) Roger Garaudy. **Ob. cit.** Pág. 117.

Precisamente de eso se trata. Se habla, incluso de supresión de la escuela, pero el sustitutivo que se propone tiende sólo a promover la educación privada, enflaqueciendo aun más las posibilidades de educación de las grandes mayorías.

Si no queremos que la avalancha del futuro, o si se prefiere, como dice Toffler, el "Schock" del futuro, aplaste a la humanidad debemos habilitar los medios para formar los nuevos líderes, dotados de altas calidades para la eficiencia, pero sobre todo de fina sensibilidad social para atender a las necesidades y aspiraciones de los seres humanos. O la civilización se hace para el hombre o termina con el hombre. Esta convicción fuertemente arraigada en el espíritu de los dirigentes los hará permeables a consideraciones que den importancia al quehacer de cada quien como una forma de colaboración en la construcción de un porvenir cada día mejor y donde las cosas sirvan al ser humano para su encumbramiento y no como Instrumento de Poder para envilecerlo y deprimirlo. Elevar al hombre por encima de las cosas lo hará dueño y no esclavo del futuro.

EL LIDERAZGO COLECTIVO Y LOS PARTIDOS POLITICOS

LOS FACTORES DEL LIDERAZGO

En la organización de las colectividades políticas, sociales, económicas o de cualquier otra naturaleza, intervienen factores de orden personal y factores de orden cultural y económico, que determinan su estructura y orientación. Entre los factores de orden personal es necesario considerar, en primer término, cuanto se refiere a los líderes o dirigentes de esas organizaciones. En efecto, insistiendo en ideas ya expresadas, decimos que el liderazgo es elemento fundamental en toda organización porque juega el papel de argamasa que unifica en los grupos los diversos componentes y, representándolos a todos expresa el pensamiento general que es la esencia misma de una organización. Definido el grupo u organización como una pluralidad de individuos ligados de modo especial, deja de ser ya expresión de personas reunidas, porque el grupo no resulta de una suma, sino que él representa en sí una unidad y en ésta juega papel preponderante el líder. El grupo tiene un alma, una unidad psíquica que el líder transmite y expresa como portavoz de la totalidad contenida en la organización.

Sólo el líder que refleja fielmente lo que es sentimiento y aspiración de la colectividad que dirige, puede decirse que la representa. En ese sentido es válido afirmar que el líder, más que un miembro del grupo, es un símbolo y

expresión exterior. Para que esto pueda acontecer no es necesario que el líder conforme su actuación a lo que individualmente y fuera de la colectividad puedan pensar determinados miembros de la organización. Porque el líder no lo es de individuos considerados aisladamente, sino de éstos tomados como miembros del grupo, que se expresa en forma colectiva, en sus asambleas, en sus comités, sintiendo solidariamente los problemas que afectan a todos y presentando las soluciones que conforman la voluntad general, que en el líder encuentran un vehículo.

Dirección plural y culto a la personalidad

El líder individual, así definido, ha sido ya objeto de estudios muy detallados en ésta y en otras obras de Psicología Social. Pero hay otra clase de liderazgo, a la cual se ha prestado poca importancia, porque priva demasiado el concepto de la personalidad del dirigente y las condiciones especiales que le convierten en el motor de la actividad colectiva. Sin embargo, actualmente se trata el viejo tema de la dirección colectiva, después de la celebración del Vigésimo Congreso del Partido Comunista, en el que Krustchev condenó la estrangulación del concepto de autoridad que había producido el predominio de Stalin en la Unión Soviética, cumpliendo, no ya el papel de líder, sino el de opresor de una colectividad, que no tenía formas de expresarse, porque todos sus órganos deliberantes habían sido intervenidos, para producir el fenómeno conocido en la historia política contemporánea con el nombre de ‘Stalinismo”.

Krustchev se pronunció contra el “culto a la personalidad” causante del stalinismo y abogó por la necesidad de retornar en la Unión Soviética un liderazgo colectivo ejercido por un conjunto de dirigentes de igual categoría que forman el Buró Central del Partido Comunista[62].

Esta formulación, que no es nueva, ya que en todas las comunidades democráticas priva el concepto de que la dirección implica responsabilidad compartida de los miembros del directorio, nos conduce a la necesidad de analizar lo que es el liderazgo colectivo y las condiciones en que éste se presenta y se ejerce.

Cuando las funciones del líder individual son cumplidas por un grupo de personas que, integradas en un todo, representan la voluntad colectiva de una determinada comunidad, puede decirse que nos encontramos frente a un liderazgo colectivo o liderazgo plural. Un grupo tiene varios líderes con idénticos derechos, con prerrogativas y autoridad para hacerse oír dentro

(62) Nikita Krutschev. Informe al XX Congreso del Partido Comunista Ruso.

de él, pero en este caso no expresan su voluntad individual, sino la del consejo o comité del cual forman parte.

No es suficiente para que exista este tipo de liderazgo que cada uno de los miembros del grupo de dirigentes tenga asignada una tarea específica en éste. Tal hecho indicaría solamente una división del trabajo, en el cual cada persona que realiza su parcela responde por ésta ante el directorio y ante el grupo total[63].

El liderazgo colectivo implica algo más. Todos los miembros del directorio responden por el trabajo individual de sus componentes porque se establece una solidaridad en el comando que hace imposible las decisiones individuales sin romper la armonía de la dirección.

El liderazgo plural, en realidad, es desempeñado en común por los miembros del directorio, que tiene en ese caso las mismas responsabilidades, los mismos derechos y gozan de la misma autoridad.

El liderazgo colectivo, no obstante que ha existido en otras épocas históricas, como en el caso de las organizaciones de los dirigentes de la vieja democracia griega y de la dirección plural del gobierno en Roma, del Directorio de la Revolución Francesa, es en realidad un fenómeno de nuestra época. Sus fundamentos son psicológicos. Para huir de la presión de los líderes individuales, que pueden, dar mayor importancia a sus intereses personales que a los intereses de la comunidad, se ha recurrido al expediente de confiar la dirección a varias personas mancomunadas por un lazo de solidaridad y corresponsabilidad. Se considera que con ello se evita la dictadura de una sola persona, caso Stalin, Hitler, Mussolini y otros, para hablar de dirigentes políticos que tenían detrás de ellos un partido, en cuyo nombre ejercían la dirección del Estado y, por ende, la dirección del pueblo entero.

Un razonamiento igual decidió también la organización plural del antiguo gobierno constitucional uruguayo, a semejanza del suizo. Pero tal organización no resuelve el problema, porque el directorio puede llegar a la dictadura, ya que, por espíritu de cuerpo, las opiniones individuales son susceptibles de convertirse en la opinión de todos, o puede acontecer que mediante la discusión se arribe a una opinión que, siendo común a los miembros del directorio, deje de ser la voluntad popular. Este es el caso de las dictaduras de Brasil, Argentina y Chile y de la dictadura de la Junta Militar constituida en Venezuela después del derrocamiento del Presidente Rómulo Gallegos (1948) y de las llamadas dictaduras burocráticas en algunos gobiernos comunistas. Sin embargo, puede decirse que a esto no se llega sino cuando están interrumpidas las vías de acceso a la colectividad

---

(63) Teodor Geiger. **Tipología do Lider.** Ediciones de la revista "Sociología". Sao Paulo, Brasil, 1942.

total, cuando no es posible la libre discusión en la base de la organización y cuando desde arriba no se permite que el pueblo haga llegar las formas de su pensamiento y las preocupaciones que son objeto del debate realizado en las asambleas.

La absorción de la opinión general por el líder individual se hizo posible en la Unión Soviética stalinista, porque en la organización del Partido Comunista, mediante una serie de escalones que median entre la célula de base y el Comité Central, existen sólo enlaces verticales, que favorecen todas las iniciativas que vengan desde arriba, en forma autocrática, y no las que surjan como el producto creedor de la organización general del partido.

Como fenómeno de nuestro tiempo, el liderazgo colectivo no anula el liderazgo individual. Dentro de los comités mismos hay siempre un líder que orienta y mantiene las discusiones, pero siendo los componentes del comité iguales jerárquicamente, las sugestiones que provienen de éstos tienen valor semejante y deben ser discutidas para conformar un pensamiento general, expresión del parecer de todos, sin ser en realidad la voluntad individual de ninguno.

Defectos y ventajas del liderazgo plural

El liderazgo plural es objetado por algunos, preciados de la eficacia individual de las personas resaltantes. Estos proponen dejar las decisiones finales de todas las cuestiones políticas y sociales en manos de esa voluntad individual, porque ello garantiza mayor rapidez y, sobre todo, mayor lucidez en la concepción de soluciones adecuadas. Pero con ello se sacrifica un consentimiento más extendido y una mejor comprensión de los problemas afrontados por el liderazgo, mediante la discusión colectiva que sortea las contradicciones y las objeciones que puedan entorpecer la realización de ideas que no fueron consentidas y que, por tanto, no contienen rasgo alguno de voluntad común ni propósito de ejecución y defensa conjunta de las mismas.

Puede decirse que el liderazgo plural, no obstante las complicaciones que su funcionamiento engendra, ya que las decisiones son más lentas, dada la dificultad de acordar criterios disímiles, está en condiciones de formular interpretaciones de la voluntad colectiva que sean al mismo tiempo expresión de los puntos de vista diferentes de los miembros del directorio, y que, como tal, se conjugan en una síntesis que contiene el pensamiento de la mayoría de la colectividad. A esto podría objetarse que la búsqueda de un acuerdo de opiniones diferentes para conformarlas a todas, es susceptible de conducir a soluciones inocuas, sin configuración dentro de la comunidad, porque representando a todos no representa a nadie.

Extensión del liderazgo plural

Como fenómeno de nuestro tiempo, el liderazgo colectivo ha alcanzado, no solamente a las organizaciones sociales y políticas, sino que es la forma común de gobierno y de dirección de las grandes comunidades donde concurren intereses diferentes: asociaciones de industriales y comerciantes, organizaciones de empleados y obreros y de intereses internacionales. Las Naciones Unidas, que aspiran a ser la expresión de la voluntad de todos los pueblos del mundo, lidera en forma colectiva y tanto es así, que en muchas de las decisiones tomadas por su Consejo no basta que expresen opinión de mayoría, sino que deben adoptarse por unanimidad, porque dentro del Consejo hay un grupo de naciones que tienen derecho a veto, indicando con ello que no estaría completo el consentimiento si todos los líderes individuales no se ponen de acuerdo. Esta es la razón por la cual muchas veces se toman decisiones que no contentan a nadie y que dejan sin resolver problemas fundamentales que, interesando a una nación o a una parte del mundo, son extraños a los intereses de colectividades colocadas fuera de la órbita donde los problemas se suscitan.

La tecnoestructura y el liderazgo

Dentro del mundo económico capitalista, caracterizado por el funcionamiento de grandes, poderosas empresas o compañías, toma asiento preponderante la forma cómo se realiza la dirección, que ya no es confiada a la perspicacia y sabiduría de una sola persona. La gran empresa, por la complicación y magnitud de sus gestiones, precisa informaciones científicas y técnicas que únicamente puede suministrar un conjunto de personas debidamente preparadas. Ese conjunto elabora los criterios que deben presidir las decisiones, en las cuales van implícitas inversiones cuantiosas y a veces hasta problemas de seguridad nacional, cuando se trata de empresas comprometidas en los planes de la defensa del Estado. R. A. Gordon, citado por John K. Galbraith, hace énfasis en que "...el predominio de la acción de grupo sobre la individual es una característica llamativa de la organización de la gestión de la compañía de grandes dimensiones"

Se quiere decir que en este grupo se encuentra presente una forma de liderazgo colectivo, en el cual participan hombres ocupados permanentemente "en obtener, elaborar, intercambiar y contrastar informaciones" Cada uno de los miembros del equipo tiene a su disposición la sabiduría y conocimientos acumulados por sus colegas de la dirección, razón a la cual se debe que sus proposiciones contengan mayor posibilidad de acierto. Ello

lleva a John K. Galbraith, ya citado, a afirmar que "...en la empresa moderna, la decisión no es producto del individuo, sino de grupos. Los grupos son numerosos, tan frecuentemente formales, reconocidos, como informales, y sometidos siempre a un cambio constante de composición. Cada uno de ellos contiene los hombres que poseen la información y el acceso a ella en la medida en que importa para la decisión en curso, junto con otros hombres cuya habilidad consiste en resumir y constatar esa información y obtener una conclusión.

De ese modo obran eficazmente los hombres en asuntos en los cuales ningún individuo, por destacado e inteligente que sea, tiene más que una fracción del conocimiento necesario. Eso es lo que hace posible la empresa moderna y, en otro contexto, lo que hace posible el gobierno moderno"[64].

En esas empresas, sin embargo, existen los grandes jefes, cuyas funciones no son las de imponer o rechazar las decisiones elaboradas por el equipo, ya que no disponen de las informaciones que estuvieron presentes en la elaboración de aquellas decisiones. El lleva a final realización los criterios adoptados por el equipo. Tiene además una función inicial: "Los jefes determinan la composición de los grupos que elaboran las decisiones y componen y recomponen esos grupos de acuerdo con las decisiones y cambiantes necesidades" (Galbraith).

No obstante, es dudoso que esas mismas funciones pueda realizarlas sin el asesoramiento y mejor criterio de los técnicos, que son los que conocen la cooperación que les hace falta.

Al cerebro que guía, mediante la organización de todas las fuentes de información, conformada por las personas que desde el simple obrero, es capaz de proporcionar su dato valioso, a falta de otro nombre apropiado, lo denomina Galbraith **tecnoestructura,** por tratarse de una agrupación de liderazgo colectivo, en la cual los técnicos y científicos toman asiento para cuidar de la eficacia en las decisiones de la empresa, donde los riesgos deban estar a cubierto de toda forma de improvisación.

Sobre la gran empresa afirmó Alvin Toffler, en su discutida obra **El "Shock" del Futuro,** que se encuentra en constante proceso de reorganización, composición y descomposición; que en ella existe la tendencia a organizar con técnicos y científicos a su disposición equipos directivos asignados a una tarea determinada llamada "proyecto" o "unidad organizada", concluida la cual son ocupados para otro menester. Es decir, se organizan grupos **ad hoc,** por lo cual llama a esta nueva tendencia **ad hocracia,** contrapuesta al fijo funcionamiento de la burocracia, sobre la cual predice su liquidación,

---

(64) John K. Galbraith. **El Nuevo Estado Industrial.** Colección Zetein. Ediciones Ariel. Barcelona, 1967. Pág. 84.

como forma de dirección o liderazgo, tanto en la empresa moderna como en el gobierno del Estado.

La temporalidad de la organización "altera profundamente la adhesión de las personas, trastorna las formas de autoridad y acelera el ritmo con que los individuos se ven obligados a adaptarse al cambio en la organización (...). Conviene reconocer que el auge de la organización **ad hoc** es efecto directo de la aceleración del cambio en la sociedad como conjunto (..) cabe esperar que la geografía de organización de la sociedad superindustrial será cada vez más dinámica, llena de turbulencia y de cambio. Cuanto más rápidamente cambie un medio, más breves son las formas de organización. En la estructura administrativa, como en la estructura arquitectónica. Pasamos de las formas duraderas a las temporales, de la permanencia a la transitoriedad. Pasamos de la burocracia a la **ad hocracia"**[65].

A pesar de lo dicho, el liderazgo colectivo puede hacerse más fluido y acaso menos consistente, pero no cambia su naturaleza intrínseca.

La autogestión y el liderazgo

Así como desde el mundo capitalista surge el liderazgo colectivo de las grandes empresas, en las relaciones empresariales del mundo socialista se ha generado la modalidad directiva conocida con el nombre de **autogestión,** que es una forma de democracia directa, cuyo origen teórico toma cuerpo con la contribución del llamado socialismo libertario o anarco-sindicalista, por una parte y la del socialismo científico, por la otra, aun cuando éste la ha rechazado en determinadas circunstancias históricas, como en el caso de la revolución rusa.

Consiste la autogestión en la administración directa de la empresa con sus trabajadores, mediante la Constitución de un Consejo que ejerce el liderazgo o conducción de todas las operaciones que desempeña la junta directiva en la administración capitalista. Según Pannekock "Los consejos obreros son la forma de organización del período de transición durante el cual la clase obrera lucha por el poder, destruye el capitalismo y organiza la producción social".

Sin embargo, en países de régimen comunista, como Yugoslavia y Argelia los consejos obreros no son transitorios, sino las formas permanentes de la organización laboral. Es cierto, que esos consejos obreros surgieron con la toma de las fábricas por sus trabajadores en momentos de agitación revo-

(65) Alvin Toffler. **El "Shock" del Futuro.** Plaza & Janés, S. A. Editores, Barcelona; 1977. Págs. 152-153.

lucionaria. Ese fue el caso de Rusia en 1905, primer ejemplo de gestión directa; en Ancona, Italia, en 1914; en los movimientos que siguieron a la terminación de la Primera Guerra Mundial, como los espartaquistas, en Alemania, los obreros húngaros, los soviet rusos de 1917 y los italianos posteriormente. En América se cita el caso de los "ejidos" o comunidades agrarias mexicanas. Esas experiencias, con excepción de los ejidos mexicanos que tomaron cuerpo y se desarrollaron durante la presidencia del general Lázaro Cárdenas, duraron breve tiempo.

Antes de la primera Guerra Mundial también se produjeron movimientos de autogestión en Francia, (toma de la fábrica Berliet), Polonia, Bulgaria y España, donde a favor de la guerra civil se constituyó en los lugares ocupados por el ejército republicano toda una .organización autogestionada[66].

Yugoslavia, por Ley Constitucional de 1953, procedió a organizar cabalmente la autogestión socialista forma de democracia directa. Se constituyó el Consejo de Productores y diez años más tarde, 1963, varios Consejos de Comunidades de Trabajo.

La nueva constitución de la república socialista federativa de Yugoslavia, de 1974, confirma y amplía la autogestión como forma de dirección económica y social del país.

Según el decir del Presidente de la Asamblea Federal y de la Comisión de Asuntos Constitucionales, Mijalko Todorovic: "La forma institucional a través de la cual se asegura esta condición de trabajo asociado en la esfera de las relaciones políticas representa el principio de delegación. Se trata del establecimiento de un sistema político tal que debe hacer factible que un simple trabajador organizado económica y políticamente participe con autonomía y eficacia en la vida política y en la organización del Estado. En vez de individuos aislados, ciudadanos al margen de la relación socioeconómica que los determina como componentes de la clase, el fundamento y la esencia del sistema político de la democracia socialista de autogestión están constituidos por trabajadores, organizados política y autogestionalmente en sus comunidades de trabajo y de vida, así como en sus organizaciones sociopolíticas, los cuales, vinculándose a través de sus delegaciones y delegados, ejercen el poder y desempeñan otros asuntos sociales"[67].

El sistema de autogestión de Yugoslavia es harto complicado y extenso. Ocupa más de la décima parte de la Constitución y en realidad le sirve de centro organizador del poder. Trasciende la autogestión en las fábricas. Se extiende la gestión en las comunidades, en la educación, en las organizacio-

---

(66) Ver **La autogestión, el Estado y la Revolución.** Obra colectiva. Editorial Proyección. Buenos Aires, 1969.

(67) Constitución de la República Socialista Federativa de Yugoslavia. Discurso de presentación del proyecto.

nes de salud y en todo cuanto tenga relación con la vida del trabajador y su bienestar.

El artículo 89 de dicha Constitución establece: "Los trabajadores ejercen el poder y la gestión de los otros asuntos sociales mediante la toma de decisiones en Asambleas, referéndums y otras formas de dictamen individual en las Organizaciones de Base del Trabajo Asociado y las Comunidades Locales, en las comunidades de interés autogestionales y otras organizaciones y comunidades autogestionales, etc.".

Los trabajadores intervienen en la autogestión por medio de delegados a los Consejos Obreros, formados por un número reducido de obreros. Son estos Consejos los Órganos de gestión del trabajo, es decir, ejercen el liderazgo colectivo en nombre y representación de los trabajadores. En efecto, "el Consejo Obrero determina el Proyecto de Estatuto y adopta otros actos de carácter general, determina la política económica y adopta el plan y el programa de trabajo y desarrollo, establece las medidas para la realización de la práctica económica, del plan y del programa de trabajo y desarrollo, elige, nombra y suspende a los órganos ejecutivos y gerenciales y a los miembros de estos órganos, vela por la información de los trabajadores y desempeña otros asuntos determinados por el convenio de autogestión, los Estatutos y las decisiones del Consejo Obrero de la Organización de Trabajo asociado complejo, que se refiere al ejercicio de los derechos inalienables de los trabajadores en las organizaciones de base del trabajo asociado, se adoptan de acuerdo con cada una de esas organizaciones y siguiendo el procedimiento establecido por el convenio de autogestión por la asociación". (Artículo 100).

"En toda organización del trabajo asociado existe un órgano gerencial que dirige los negocios de la misma, organiza y coordina el proceso del trabajo y ejecuta las decisiones adoptadas por el Consejo Obrero y su órgano ejecutivo".

El órgano gerencial goza de autonomía. Actúa como apoderado de la organización del trabajo asociado. (Artículo 103). No obstante el poder confiado al órgano gerencial, "los trabajadores en la organización de base del trabajo asociado en otras organizaciones del trabajo asociado, tienen el derecho y el deber de ejercer el control obrero de autogestión en forma directa, a través de los órganos de autogestión de la organización y a través de un órgano especial del control obrero de autogestión" (Artículo 107).

Esto quiere decir, como hemos indicado en otra parte, que el líder responde a la masa liderada, que conserva la potestad de hacer valer sus derechos y prerrogativas. La soberanía plena en la organización yugoslava, pertenece a la Asamblea de los delegados de los trabajadores que puede anular decisiones de los órganos administrativos.

EL CASO DE ARGELIA

La organización autogestionada de Argelia nace en 1963, con la independencia del poder colonial que ejercía Francia. No tiene ni la extensión ni la riqueza del sistema yugoslavo, ya que no abarca la totalidad de la organización económica del país, ni se extiende a la vida social y política. Se estableció en medio del desorden político que siguió al abandono del país por el ejército francés y de los colonos dueños de tierra y de fábricas, que los trabajadores, guiados por su intuición, ocuparon, nombrando los consejos de autogestión. Tras de esta acción vendrán los decretos de los días 22 y 28 de marzo de 1963, que consagran legalmente lo que ya los trabajadores habían cumplido en los hechos.

La organización autogestora argelina expresa la voluntad de los trabajadores por intermedio de:

1° **La asamblea general de los trabajadores,** de la cual forman parte todos los trabajadores, pero en ella no pueden opinar sino los trabajadores permanentes. Le corresponde aprobar las cuentas, el reglamento interno y el plan de producción de la empresa.

2° **El consejo de los trabajadores,** que no existe en las empresas con diez a cien personas. Este consejo se reúne cada mes.

3° **El comité de gestión,** que consta de un número variado de entre tres y once miembros. Es elegido por el Consejo para un período de tres años, pero renovable anualmente por terceras partes.

El comité elabora el plan de producción y el reglamento de organización del trabajo; adopta las decisiones sobre equipamiento, comercialización de la producción.

4° **El presidente y el director de la empresa,** el primero es elegido cada año por el comité de gestión, al que representa. Es el líder formal de la organización. Aprueba las actas de las reuniones de los tres organismos citados y ejerce la representación de la empresa ante terceros. El director, representa a ésta ante la empresa. Es nombrado y destituido por la Oficina Nacional de Reforma Agraria (ONRA). Por intermedio del Presidente, asegura la marcha de la empresa, "aplicando las decisiones tomadas por el comité o por el Consejo". Ejerce la función de secretario de los tres organismos laborales de autogestión. Tiene derecho de veto en ciertas cosas. No siendo elegido por los trabajadores ejerce funciones que desvirtúan la autogestión.

5° **El Consejo Comunal,** para favorecer el desarrollo de la autogestión, está formado por los presidentes de los comités de gestión, las autoridades administrativas de la comuna y los representantes de la Oficina Nacional de la Reforma Agraria (ONRA). Su función es animar, coordinar y controlar a los directores. Tal coordinación local es a su vez modelada y coordinada por los ministerios.

6º Finalmente funcionan las **uniones nacionales de empresas,** que reúnen a varias empresas de industrias afines[68].

Como se ve el liderazgo colectivo de los organismos de autogestión argelinos es pobre.

Por otra parte, la autogestión en ese país está limitada a un sector pequeño de la economía socializada. Apenas un ocho par ciento. El resto, o sea el 92 por ciento, lo compone un sector mixto y otro privado, donde se ubica la parte moderna de la industria.

En Israel funciona también un sector agrícola autogestionado, comunidades agrarias que toman el nombre de Kibutz.

La cogestión o codeterminación

En las corporaciones capitalistas de algunos países funciona un sistema incompleto de autogestión, en el cual los directorios están constituidos por una mayoría de representantes directos de los empresarios y por representantes de los trabajadores. Esta forma de dirección colectiva mixta recibe el nombre de **cogestión o codeterminación.** En Alemania Occidental, la ley de 1951 dispuso que en los directorios de las empresas los trabajadores estarán representados por una tercera parte de delegados suyos. Sin embargo, debido a la presión de las fuerzas aliadas, en las corporaciones del carbón y del acero, accionistas y trabajadores tienen igual representación. Como los directorios están formados por un número impar de miembros, por acuerdo de ambas partes se elige un presidente imparcial. Por ley de 1976, la fórmula de las empresas del carbón y del acero fue extendida a todas las compañías con más de 2.000 trabajadores, pero el presidente del directorio tiene voto decisivo. Las empresas con 500 a 2.000 trabajadores siguen bajo la norma de la ley de 1951.

La nueva ley alemana que entrara en vigencia el treinta de junio de 1978 "afecta a unos siete millones de trabajadores en 650 compañías, que representa el 70% de la industria de Alemania Occidental. Cada parte tendrá diez representantes en el Consejo directivo y elegirán en conjunto por mayoría de las dos terceras partes un presidente de su seno. Si no se logra dicha mayoría, los accionistas elegirán el presidente y los trabajadores el vicepresidente. Esta fórmula es resistida por los trabajadores[69].

---

(68) Ver **La Autogestión, el Estado y la Revolución,** antes citada.

(69) Ver Norris Willant. Alemania: **Los sindicalistas al directorio,** en El Nacional. cuerpo A. pág. 6. Caracas, 29-11-77.

En otros países, como Francia, España, etc., la representación obrera en los directorios de las empresas es menor y por tanto sin influencia decisiva.

En Venezuela la ley permite un representante de los trabajadores, en el Consejo de directorios de las empresas del Estado, escogido por el Presidente de la República, de una terna que presenta la Confederación de Trabajadores de Venezuela (CTV). El representante elegido no forma parte, generalmente, de los trabajadores de la empresa en cuestión.

En la cogestión con representación minoritaria de los trabajadores en los directorios, el liderazgo colectivo corresponde a los empresarios que imponen su voluntad: La representación obrera, en estos casos, no tiene capacidad de decisión. Apenas sirve como testigo de las resoluciones tomadas por la mayoría. En el caso de países, como Alemania Occidental, accionistas y trabajadores, conforman un liderazgo plural que implicará tomar en cuenta, con los intereses de la empresa, los de sus trabajadores, sin descuidar los de la comunidad en general.

La variante en la composición de los directorios no introduce modificación de importancia en el liderazgo de la **tecnoestructura,** antes estudiada. No obstante, el nivel científico y técnico de las directivas empresariales en los países subdesarrollados no está a la altura de los comités directivos de las grandes empresas de Estados Unidos y otros países desarrollados. Estas deficiencias sirven de base a algunas críticas formuladas a la cogestión, pero la representación obrera no es, fundamentalmente, técnica, sino social, no obstante que los conocimientos de los trabajadores pueden servir para tomar acertadas decisiones en los directorios. La vimos, al estudiar la **tecnoestructura,** que las recomendaciones de los técnicos toman en cuenta toda clase de informaciones provenientes de las personas que intervienen en la empresa, cualquiera sea su ocupación. En lugar de negarlo, la cogestión, como etapa de transición hacia la autogestión, deben adoptarse los medios de entrenamiento en servicio para que los trabajadores adquieran los conocimientos y destrezas requeridos para un cabal desempeño en los diversos niveles de las empresas donde actúan.

LIDERAZGO COLECTIVO DE PUEBLOS Y NACIONES

Los problemas de la dirección colectiva o del liderazgo plural sobrepasan los límites del comité que dirige un partido, un sindicato o una asociación cultural o de cualquier otra naturaleza, para asumir contornos mucho más amplios. Se refieren también a la posible influencia rectora de una comunidad política o social sobre un país entero o sobre un grupo de países.

Desde el punto de vista internacional se habla actualmente de un liderazgo compartido entre los pueblos de Oriente y los pueblos de Occidente. Estados Unidos aspira a ser el líder de la cultura occidental, enfrentándose a la Unión Soviética, que se presenta como el líder de los países socialistas del Este de Europa y que tiende a proyectarse a toda la zona oriental del mundo, donde ahora le discute supremacía China Popular. Pero esta influencia, interferida por intereses que distan de las auténticas aspiraciones de los pueblos sobre los cuales se pretende ejercer acción liderizante, difiere de las verdaderas características del liderazgo.

En efecto, para que el liderazgo se establezca y sea eficaz, los intereses, aspiraciones y deseos de la comunidad deben recibir la atención del líder. Cuando éste obra en defensa de sus propias preocupaciones e intereses, podría haber sometimiento o dominación, pero no liderazgo. Este tiene que ser sentido y, más que eso, consentido.

El liderazgo mundial, desplazado hoy a naciones que aparecen dotadas de poder para imponer sus puntos de vista, está lejos de reunir la voluntad y consentimiento de los pueblos. **La fuerza vence, pero no convence.** La simpatía, que es el elemento esencial para establecer la relación liderizante, no se apareja con el temor. Por otra parte, la aspiración liderizante de las naciones que pretenden llevar sus influencias por encima de sus fronteras, conspira contra la seguridad y contra la libre determinación de los países pequeños, presas del temor de perder su soberanía real, para entrar en un coro de voces apagadas. Sin embargo, un pueblo pequeño, cuya soberanía se viera en peligro de zozobrar, podría conservar su independencia acogiéndose a la protección de una gran potencia o nación poderosa. Tal es el caso de Cuba y de Israel en la actualidad. Ese papel protector debería realizarlo las Naciones Unidas, pero carece del poder necesario para imponer sus decisiones. En la historia contemporánea la invasión de Vietnam es ejemplo del peligro que corren los países débiles La historia de nuestra América atestigua el sacrificio de Paraguay bajo las fuerzas coaligadas de Argentina y Brasil que se repartieron parte del territorio de aquel país. La autonomía de Uruguay depende del equilibrio de sus grandes vecinos, Argentina y Brasil. En 1965, los Estados Unidos ocupó a la República Dominicana, so pretexto de proteger a sus nacionales, supuestamente amenazados por un movimiento revolucionario nacionalista. Afortunadamente existe hoy un despertar de la conciencia nacional. Asistimos a un proceso de constitución de las nacionalidades con un nuevo sentido de la autonomía y del autogobierno, que sólo puede adquirirse en la independencia. Pero pervive la conciencia de un alto sentido de solidaridad internacional, que implica interdependencia entre iguales.

Está muy lejos de la verdad Ortega y Gasset cuando dice: "Sufre hoy el mundo una grave desmoralización, que, entre otros síntomas, se manifiesta por una desaforada rebelión de las masas, y tiene su origen en la desmoralización de Europa. Las causas de ésta última son muchas. Una de las principales, el desplazamiento del poder que antes ejercía sobre el resto del mundo y sobre sí mismo nuestro Continente. Europa no está segura de mandar, ni el resto del mundo de ser mandado. La soberanía histórica se halla en dispersión"[70].

Si fuesen ciertas estas afirmaciones de Ortega sobre la decadencia de un liderazgo histórico, la dispersión que supone de la soberanía indicaría que el resto del mundo que se ha liberado de Europa anda buscando rey, como las ranas de Aristófanes. Lo cierto es que, roto el lazo de sometimiento, cada pueblo se labra una personalidad propia, quiere tener su voz para dar en el coro internacional su nota intransferible. Sin embargo, la pérdida del predominio, que implica un relajamiento de condición, puede contribuir, no cabe duda, a la desmoralización de Europa, que ya no domina sino en pocas regiones extracontinentales. Pero ello no debe dar lugar a suponer que el resto de los pueblos del mundo se desmoralicen por no estar seguros del predominio de Europa sobre ellos. Lo que desmoraliza es la seguridad de un predominio cierto que hace siervos a seres humanos con derechos a la libertad y a quienes la permanente tutela impide el crecimiento cultural y el autodesarrollo de las propias virtualidades. La realidad es que, los pueblos jóvenes, que estuvieron obligados a mirar hacia Europa, quieren forjar su propia historia, hacer los propios modos del gobierno suyo, como expresión de un destino noble y decoroso, porque tienen derecho a esa forma creadora de actividad, sin someterse a los módulos extraños que les han sido impuestos. Es absurdo suponer que a Europa le encanallece haber perdido el liderazgo del mundo, pero que al resto de éste no le pasa nada cuando no es capaz de crear las normas del autogobierno.

Todo gobierno eficaz es, antes que todo, autogobierno y cuando obedecemos a alguien y le seguimos voluntariamente "bajo el ondear de su bandera", es porque en ese alguien hay algo de la propia idea del gobierno, porque en él se satisface parte de nuestra aspiración de hacer el camino en buena compañía, la compañía del líder.

El liderazgo de naciones, de continentes o de pueblos sobre otras naciones y sobre otros pueblos, se confunde con lo que generalmente se denomina influencia cultural, predominio económico y hasta vasallaje político, que se producen cuando se encuentran en presencia dos culturas o dos formas de vida que se interpenetran o cuando intervienen relaciones económicas

(70) José Ortega y Gasset. **La Rebelión de las Masas.** Revista de Occidente. Madrid, 1945.

libremente consentidas o determinadas por la fuerza del imperialismo o del colonialismo. Se trata. en todo caso, de un liderazgo plural impropio, ya que no concurren las condiciones señaladas al comité o consejo de líderes, de iguales poderes y representación, de pareja autoridad.

El liderazgo impropio de las élites

Hay otra categoría de liderazgo plural impropio, digno de ser analizado, cual es el de las llamadas élites gobernantes y clases dominantes. Si se considera la élite como un conjunto de personas no delimitado, dentro del cual pueden ser escogidos los candidatos para las posiciones dirigentes, de inmediato nos damos cuenta de que tal grupo carece de la cohesión para el gobierno. La élite, por el solo hecho de serlo, no viene dotada de un sentimiento del poder y subjetivamente no se siente unida ni impulsada a actuar como grupo. Se trata, en el caso de la élite, de una posibilidad que se hace real cuando uno o más miembros de ella son escogidos para dirigir. Pero ésta en sí no dirige, en el sentido estricto de la palabra. Wilfredo Pareto[71], teórico inspirador del fascismo, afirmó la tesis de que "el carácter de una sociedad, su historia, su cultura, sus éxitos y sus fracasos, dependen de las características de su élite dirigente".

Opuso Pareto el concepto de élite al concepto de masa, para rechazar en la teoría marxista la idea de clases sociales, sosteniendo que para detener la decadencia de la burguesía dirigente, que ya asume las características de desastre que determinó la destrucción de la República Romana, es preciso que las élites, sin ser demasiado abiertas ni demasiado cerradas, adopten un proceso de "circulación", que les permita renovarse por la absorción o incorporación de nuevos elementos valiosos de las clases populares y por la separación de los que han dejado de serlo. En este proceso de renovación incesante la élite afirma sus cualidades, pero un sentido aristocrático puede impedirlo, determinando la sustitución por otra élite más capaz. La tesis de Pareto, aun cuando señala el hecho cierto de que la dirección política y social debe estar encomendada en las sociedades de cualquier naturaleza a los líderes más capaces, por su inteligencia y su cultura, por su sagacidad, que constituyen dentro de la democracia la categoría de los mejores, ya que teniendo teóricamente libre acceso a todas las posiciones, tienden a afirmar que el poder político y la dirección son en sí valores y quienes lo ejercen lo hacen

---

(71) Ver Jean Touchard. **Histoire des Idées Politiques.** Presses Universitaires de France. París, 1959. James Burnham, **Los Maquiavelistas.** Emecé Editores S.A., Buenos Aires, 1953.

en su propio beneficio, desvirtuando con ello la esencia de todo liderazgo, ligado en su base a los intereses, deseos y aspiraciones del grupo liderado.

LIDERAZGO PLURAL EN LA DEMOCRACIA

Sin que ello signifique una selección clasista antidemocrática, en los regímenes democráticos se precisa formar las élites para la dirección, para la eficiencia de las funciones sociales, para el trabajó compartido, con amplio sentido de la responsabilidad y de desprendimiento y centrados en su papel histórico, porque las élites que nos han gobernado en América, en su mayor parte, más que equipos para la dirección, fueron pandillas organizadas para el aprovechamiento y el saqueo; de allí que hayan recurrido a la fuerza como elemento representativo del poder. La falta de talento y de cultura fue suplida por la fuerza, pero se perdió el concepto de servicio de todo liderazgo. Las élites que en América promovieron la independencia, se agotaron en el esfuerzo emancipador y desaparecieron, como en el caso de Venezuela, en el vórtice de una contienda que lo destruyó todo. Esas élites no fueron capaces de renovarse y para perpetuarse en el poder sumaron a sus cuantiosos intereses el elemento castrense de intimidación. Cuando una élite sustituyó a otra, venía cargada de odios y presionada por un fuerte instinto de apropiación. Las universidades, desentendidas de su función social, desligadas del proceso económico y político de nuestro Continente, no fueron capaces de producir grandes líderes y conductores sino doctores que alimentaron los puestos secretariales de segundones de los caudillos, surgidos en las asonadas o elevados por el fraude y la componenda a que ha conducido el proceso de descomposición en el decurso de nuestra historia.

Sin embargo, como una grande e inagotable reserva de energía, el pueblo estaba allí, veta prodigiosa de donde surgen, en el proceso de democratización creciente y de decadencia del autoritarismo, que caracteriza a la época actual, según lo apuntó acertadamente Karl Mannheim[72], (salvada la insurgencia fascista de que hablamos antes), los líderes que posibilitaron la destrucción de las trabas que impidieron la instauración de regímenes democráticos auténtico. Las clases dominantes, herederas de los intereses coloniales, no podían ejercer el liderazgo en las naciones americanas. El pueblo que hizo la independencia, no estuvo al principio al lado de los criollos, que se presentaban como portaestandartes de las ideas independentistas, pero que en sus fincas mantenían la esclavitud y se comportaban como señores absolutos. Bolívar fue un líder, singular,

(72) Karl Mannheim. **Libertad y Planificación Social.** Fondo de Cultura Económica. México, 1942.

en pugna con los intereses de su clase, por ello pudo atraer hacia las banderas de la revolución a las masas que antes estuvieron con Boves y Morales para destruir la República[73].

Después de la contienda ni se produjo el proceso integrador, fueron destruidos los obstáculos que impedían la mutua convivencia. El liderazgo no se instaura entre estamentos cerrados. La burguesía no podía conducir al pueblo, que siguió siendo marginado en el proceso de crecimiento de nuestra República, no obstante que esa obra le costaba miserias y sacrificios y que eran su dolor y su incultura las piedras de cantería donde se afirmaban sus cimientos.

En esa situación espiritual y concomitante con el aparecimiento de los partidos de Europa, las masas venezolanas vieron despuntar anuncios de convivencia en la propaganda partidista. En la voz estremecida de demagogia de Antonio Leocadio Guzmán se predicaba un credo de redención social. Las masas entendieron el llamado y ya para terminar la primera mitad del siglo XIX tremolaba en sus manos la bandera del Partido Liberal. Encuadrada en esa organización y conducida por ella, la masa venezolana va a hacerse partícipe consciente de su propio destino, discutiendo en las plazas públicas y en los campos de batalla su derecho a disfrutar vida mejor.

Conservadores y liberales, las dos banderías políticas en que se dividió la Nación, herederos de las viejas tradiciones coloniales, los primeros, apellidados godos, pueblo amanecido para un bautismo de reivindicaciones; los segundos, buscaron ardientemente una victoria. La Guerra Larga, con el triunfo de la causa liberal, puso la Victoria de la Nación, el liderazgo del pueblo, en manos de ese partido. Pero una inmadura capacidad para la discusión, un hermetismo espiritual, cerraba de intolerancia los cauces para la convivencia pacífica. La rectoría política en un sistema de partidos implica una cultura para el diálogo y el venezolano parecía hecho para el monólogo. Sordo para las solicitaciones de otras voces, escuchaba sólo las que eran eco de su propia voz interior, movida de apetencias insatisfechas y sacudida por odios ancestrales, fomentados en la persecución y en la menor valía social de que se le hizo objeto. Por esa razón mientras la acción política se hacía menester para la lucha cívica, entre nosotros se convirtió en lucha fratricida, que dio al traste con los partidos como conductores, permitiendo que sobre los hombres del pueblo, para dominarlo, se elevaran los mandones inciviles que manejaron la Nación como hacienda propia. Entre sus ejecutorias, Juan Vicente Gómez contaba con la de haber destruido los partidos políticos.

---

[73] Luis B. Prieto F. **El Magisterio Americano de Bolívar**. Editorial Arte. 1968, pág.57 y sigts.

EL LIDERAZGO DE LOS PARTIDOS MODERNOS

Los actuales partidos nacionales venezolanos son relativamente jóvenes. Se organiza Acción Democrática, con su primitivo nombre de Partido Democrático Nacional, en 1937 y desde entonces, hasta 1941, en que alcanzó vida legal con su nombre actual, permaneció en la clandestinidad. Los partidos Unión Republicana Democrática (URD) y Copei datan de 1946. El Partido Comunista data de fecha anterior; su organización, incipiente todavía, empezó a conocerse en 1929. De la división de Acción Democrática, en 1960, nació el MIR, que a su vez dio nacimiento al FDP. Otra división de Acción Democrática, en 1963, condujo al surgimiento del PRIN, partido disuelto. De la candidatura de Arturo Uslar Pietri se formó el FND, también fenecido. En 1967 surge el Movimiento Electoral del Pueblo (MEP), como efecto de una tercera escisión de AD, pero con fuerte estructura laboral. Finalmente, se organiza el MAS, Movimiento al Socialismo, del seno fracturado del Partido Comunista de Venezuela, en 1970. Funciona también una gama de pequeños grupos, en su mayor parte de izquierda: Liga Socialista, Gar, Ruptura, etc. No obstante la juventud de sus partidos, Venezuela tiene una vigorosa actividad política partidista.

Ahora bien, lo que nos interesa destacar es el papel liderizante de los partidos políticos de masa y su función orientadora y educativa de la opinión pública.

Ya dijimos que en la historia de nuestro país, que no es distinta de la de muchos pueblos americanos, la inmadura capacidad para la discusión frustró la acción constructiva de los partidos políticos. Ahora, por el contrario, los partidos han llegado a una etapa que hace posible la convivencia de ideas, no obstante que el hecho mismo de militar dentro de una organización política implica una posición favorable para el éxito de la causa a la cual estamos adscritos.

La intolerancia filosófica y política arranca de una posición espiritual dogmática. Cuando se cree que se está en posesión de la verdad y de que no hay posibilidades de otro camino, la gente es dada a negar razón y derecho a los demás. Hay verdades excluyentes tratándose de credos religiosos y en materia política se construyen dogmas que arrastran a la intolerancia de los Torquemadas. Sólo la libre discusión, que es procedimiento democrático para buscar soluciones más adecuadas a los intereses populares, nos pone a cubierto en política de las verdades reveladas, de las soluciones hechas. La prensa y la voz de una oposición inteligente y bien orientada, señalarán errores y prevendrán cometerlos, cuando desde los partidos y desde el gobierno se entienda la dirección y el ejercicio de la función pública como una obra de colaboración.

Afirmábamos que los partidos políticos asumen la labor liderizante que pudo corresponder a élites y a clases sociales. Pero ese liderazgo se realiza en razón de la composición, de la organización y de la doctrina de cada uno de ellos. Un partido popular que aspire a promover esa influencia debe estar organizado en forma moderna, tener amplia base obrera y campesina, estudiantil y profesional, de clase media, y que su doctrina tenga amplio acento y contenido socialista y su programa se proponga dar satisfacción a las grandes aspiraciones populares. Su acción debe tener además orientación nacional y nacionalista, que provenga de un amplio análisis de la realidad, enfrentada a las influencias de sometimiento de naciones poderosas o de monopolios extranjeros. Acción Democrática, que en su origen pedenista se proclamaba socialista, se ha convertido en Organización populista. Sus transacciones con el imperialismo y con la oligarquía nacional, la apartan de su origen Y no obstante que desde el gobierno ha realizado importantes tareas progresistas, éstas se han visto teñidas por los intereses poderosos que le sirven de soporte: la oligarquía y el capital extranjero.

Copei sigue la doctrina mundial demócrata cristiana de todos los partidos de su clase, esbozada en las encíclicas papales, especialmente la **Rerum Novarum** y su liderazgo se ejerce, fundamentalmente, sobre grupos de la burguesía y de grupos de practicantes católicos, sin que se descuente alguna militancia popular, seducida por una prédica seudorrevolucionaria, pero sin embargo, distante de las posiciones postconciliares, propugnadas por algunos obispos y sacerdotes socialistas. Copei como AD, llamados partidos del **estatus,** gira también en la órbita de la oligarquía nacional y del capitalismo imperialista extranjero.

URD, Partido Liberal, no obstante que no sigue en forma ortodoxa la doctrina de **laissez faire,** defiende un programa con acento social, ejerce influencia sobre núcleos populares y de clase media, tiene escasa penetración en las masas obreras y campesinas organizadas.

Partido Comunista, por su estructura cerradamente clasista y por su ortodoxia doctrinaria, ejerce influencia limitada, aun entre la propia clase obrera organizada.

El MEP, es el único partido de la izquierda con masa obrera. Se proclama Partido Socialista de Venezuela, partido de trabajadores intelectuales y manuales del campo y de la ciudad. Su Tesis Política es un amplio documento de penetrante análisis de la realidad nacional, con soluciones adaptadas al proceso de cambios del mundo. Plantea como objetivos políticos la liberación nacional y la democracia socialista.

El MAS es un partido socialista, pero con el afán de borrar su origen, se empeña en parecerse a AD. Carece de penetración en las masas obreras. Comanda grupos juveniles universitarios y sectores intelectuales de la pequeña burguesía.

El MIR, es también movimiento socialista, pero sin masa laboral, comanda grupos de estudiantes universitarios. Su participación activa en las guerrillas mermó su inicial penetración, pero se está recuperando al tomar conciencia de su papel histórico.

Según criterio sostenido por Von Eckardt[74] predominan en los partidos modernos, que ejercen efectivamente un liderazgo político sobre el pueblo, la idea o doctrina, que sirve como medio de atracción de los afiliados, la convicción, que liga a los militantes y la disciplina partidista, que capacita para la acción. Maurice Duverger[75] confiere poca importancia a la doctrina y se le asigna grande a la organización, dentro de la cual nace una solidaridad que se superpone a toda otra preocupación.

Las afirmaciones de Von Eckardt y de Duverger contienen cada una parte de la verdad. Los partidos modernos combinan doctrina y organización. Por la primera crean actitud ideológica sobre las masas, por la segunda las hace solidarias en los cuadros donde militan, pero a ello debe agregarse la efectividad emocional que mueve a los cuadros y los enfervoriza alrededor de una doctrina para pregonarla llevándola en religioso impulso para su propagación. Además, el Partido, por su organización y por su mística en la acción combativa, crea ciertos mitos que constituyen en algunos casos elemento para la movilización alrededor de sus consignas, pero los mitos pueden deshacerse en el choque con la realidad si no están animados de un propósito efectivo de realizar acción transformadora de la vida social, que consume y agota a la masa en lucha contra poderosos intereses.

El liderazgo de los partidos políticos en la época moderna, es un derivado de la pérdida de la fe religiosa, afirman sociólogos como Maurice Duverger, Michels, Geiger y otros. En nuestro concepto obedece a la necesidad de construir eficaces instrumentos para las luchas sociales, que muchos credos religiosos pusieron de lado, Preocupados por preparar al hombre para conquistar el cielo, mientras la tierra era acaparada por los inmoderados apetitos de apropiación.

PARTIDOS DE CUADROS Y PARTIDOS DE MASAS

Ahora bien, ese liderazgo se ejerce de diferentes maneras. Los llamados **partidos de cuadros**, con cerradas organizaciones, donde la militancia, en el sentido estricto de la palabra, no tiene lugar, pueden influir mediante la propaganda y para un objetivo determinado, especialmente ganar elecciones.

---

(74) Hans Von Eckardt. **Fundamentos de la Política.** Colección labor Nº 310. Barcelona, España.

(75) Maurice Duverger. **Los Partidos Políticos.** Fondo de Cultura Económica. México, 1975.

Los partidos populares, llamados también partidos de masas, encuadran a los militantes en su organización. Llaman al pueblo a militar para ejercer en él permanente influencia, para educarle en los usos de los instrumentos políticos, para crearle una disciplina adecuada para la acción, para formar los dirigentes y difundir la doctrina.

Entre los partidos populares, hacemos una diferencia, que sirve también para conformar el liderazgo. En nuestro concepto hay partidos cuyo programa está destinado a servir intereses populares. Su táctica destaca esos objetivos, pero la masa misma no actúa en el partido para lograrlos. Son partidos para las masas, si así puede decirse. Tal es el caso del Partido Comunista, que, según la vieja tradición leninista, es una vanguardia de los más combativos, leales y resueltos de la clase obrera, una élite de ésta. Para el Partido Comunista el número no cuenta, sino los medios de influencia sobre la masa. Ello explica que en la Unión Soviética, el país del socialismo, con más de doscientos millones de habitantes, con más de cincuenta millones de obreros y con el partido en el poder, éste tenga solamente ocho millones de militantes. La educación de la masa se realiza por medios propagandísticos y colaterales.

Otros partidos populares llaman a la masa a militar en sus cuadros, les dan participación en las tareas de su propia formación, mediante la libre discusión y los trabajos de base. Aprenden a hacer haciendo. El programa de esos partidos también está orientado a servir los intereses de las masas, pero en sus tácticas figura la participación de la militancia como tal en la obra de su propia liberación. El partido se convierte en una escuela de ciudadanía. Son partidos de masas. En los cuadros de estas organizaciones las masas son actoras; intervienen en forma activa en la elaboración de las resoluciones, aprendiendo en esa forma a comportarse como ciudadanos.

Podría afirmarse que esa distinción no tiene objeto, porque ningún partido estará en condiciones de dar cabida en sus cuadros a toda una clase y menos a todo un pueblo y que siempre su militancia estará limitada por la voluntad de los afiliados y por las posibilidades materiales de la dirección. Todo eso es cierto, pero ello no ha impedido al Partido Laborista inglés agrupar su seis millones de militantes en un país con menos de la quinta parte de habitantes que la Unión Soviética, ni al APRA, en su tiempo, encuadrar y adoctrinar a gran parte del pueblo del Perú para formar la conciencia cívica del militante.

En los partidos de masas la acción educativa se realiza desde dentro, directamente, y en los partidos para las masas hacia afuera, indirectamente, sin que ello excluya la educación directa de los militantes que forman la organización, como no se excluye en los primeros la educación indirecta de sus no militantes.

Esta educación de las masas, tan cara a los revolucionarios, es realizada por los partidos populares, como expresión de su función liderizante. Mediante esa acción la masa se colocará en un camino de superación cada día más expedito. Así podrá salir de la comodidad que significa dejar a otros pensar y decidir lo que debe hacerse. Pensar y actuar con los propios medios es la manera como la masa llegará a adquirir el dominio de sus funciones. Antes pensaban por ella y, no obstante que ese pensamiento fuese el mejor, no llegaba a conmoverla, sino a moverla. Su acción era un simple reflejo condicionado. Mediante la influencia liderizante de los partidos populares, la acción de las masas tenderá a hacerse cada día más Consciente, guiada por motivos propios, expresión de un acto de voluntad, primariamente expresado, porque la idea guiadora puede no ser suficientemente clara, pero de mayor altura y jerarquía que el reflejo.

La desconfianza, que ha privado en la capacidad de dirección, de autodirección del hombre medio, del hombre masa, que arranca de su posición de hermetismo como clase, supone la ruptura de interrelaciones fundamentales entre dirigentes y dirigidos. Expresa que las voces de mando, las indicaciones para la marcha, no pueden ser oídas ni comprendidas, porque los que pretenden arrogarse esa dirección, hablan otro idioma, están colocados a la altura de otras épocas. La llamada indocilidad de las masas, podría, cuando más, tacharse de inmadurez, no de incapacidad. El liderazgo de los partidos populares realizará el tránsito hacia la madurez por un proceso de autoeducación. Ello será posible porque los dirigentes hablan el idioma de las necesidades de las masas y piensan con las ideas de su época. Una vez más se hacen valederas las expresivas palabras de Víctor Cousin: "Quien no está poseído de las ideas que apasionan a sus contemporáneos, no puede conducirlos".

EL MAESTRO COMO LÍDER

La preocupación por una pedagogía social desde fines del siglo pasado y en lo que va corrido de este siglo ha señalado a la escuela y al maestro tareas que no pueden eludir. En México la escuela rural, con el advenimiento de la Revolución de 1910, y más a partir de 1922, puso sobre los hombros del maestro la pesada carga de rescatar a grandes masas de la población de la miseria y de la ignorancia. La escuela se convirtió en una agencia activa de la comunidad, y el maestro, como la persona de mayores conocimientos e iniciativas, vino a ser, por efecto de la dinámica social, el líder de aquellas comunidades que despertaban a la vida, apretadas las manos de reivindicaciones contra lo que consideraron como injusticias.

El maestro llegó a las comunidades con su nombramiento debajo del brazo, algunas veces sin conocimientos del medio rural, pero animado de un sano idealismo de servicio, y se entregó a la tarea de hacer. Se le pedía cada día que diese más, y en algunas oportunidades con los vecinos, otras solo o con sus alumnos, construyó escuelas, organizó huertas experimentales, construyó muebles, fundó el periódico rural y el teatro popular, y se hizo manualista, médico y boticario, todo en una sola pieza. Fue la etapa heroica, en la que muchos, víctimas de la intolerancia y de la incultura, perdieron la vida o escaparon a la muerte dejando alguna parte de su cuerpo en la refriega.

Esa lucha dolorosa, pero aleccionadora, hizo escuela en toda América. De los fracasos y penalidades que sufrieron aquellos maestros, que bajo su liderazgo real o aparente se proponían enseñar a vivir a un pueblo, según normas de una cultura que no era la misma de esas comunidades surgió la tesis que pretende negar al maestro la función dirigente que le corresponde dentro de las comunidades, y muy especialmente de las comunidades rurales. Se indica que el maestro no puede ser líder, que esta función corresponde a otras personas dentro de la comunidad.

Sostenida esta tesis negativa en toda su amplitud, no puede ser defendida con éxito. El maestro, colocado dentro de la comunidad en una función, que requiere cierta autoridad para hacer comprender a los miembros de la comunidad la función de la escuela, y más que la función de la escuela, las responsabilidades que ellas adquieren frente a ésta, tienen una actividad dirigente. La educación popular que dentro de una comunidad se realiza es una obra de cooperación y, para estimularla y alcanzarla, se necesita que haya una persona capaz de promover esos estímulos y alcanzar esa cooperación. Quien tal haga, tiene categoría de líder en esa función específica.

Dentro del concepto de la educación como función social, la escuela ha dejado de ser coto cerrado donde los niños aprendan algunas cosas que el maestro considera útiles para el futuro de sus alumnos. La educación dentro de ella se realiza atendiendo a los intereses y necesidades de los educandos, que son, por efectos de la interacción social, intereses y necesidades de la comunidad entera.

Se ha criticado la tesis de Dewey, que fue quien expuso con mayor claridad este concepto de la escuela, diciendo que se pretende hacer de ésta una imitación de la comunidad, llegando a una construcción artificial. Además se ha dicho que, como imitación, resulta de una naturaleza y calidad distinta del original imitado. Era el momento de la escuela-comunidad de vida y de trabajo, que complementaba la idea de la escuela-agencia de la comunidad. Hoy, estas ideas Pioneras de una escuela renovada se ven acrecidas, enriquecidas, con el concepto de comunidad-escuela, bajo cuya inspiración trabajan las Escuelas Experimentales de Turrialba, en Costa Rica

y que fueron postulados de la educación fundamental, difundida por la UNESCO, y según la cual ya no son cosas diferentes la escuela y la comunidad donde ésta actúa, ni su función está circunscrita a enseñar niños, sino a promover el trabajo de mejoramiento colectivo y a participar en él. Mediante este trabajo, niños y adultos se forman en la conciencia de una responsabilidad colectiva, actuando cada cual en su esfera. Para el maestro como servidor social han surgido nuevas y crecientes responsabilidades dentro de este sistema de "comunidad-escuela". Le corresponde trabajar en el sentido de las necesidades de la comunidad para lograr la cooperación de ésta, para hacer comprender que, juntándose, los hombres pueden resolver mejor y en menor tiempo sus problemas. En tales circunstancias, adquiere mayor prestancia su trabajo y sus influencias, se amplían al desbordar el recinto de la escuela. Así, el maestro se convierte en un auténtico líder de la comunidad. De maestro de niños se ha transformado en maestro de comunidades, de las cuales los niños forman también parte.

En él converge una serie de responsabilidades que son comunes a todos los líderes y de las cuales hemos tratado ya más ampliamente. Sobre todo, le corresponde crear una conciencia de los problemas colectivos, ayudar a la comunidad a descubrirlos y a encontrarles soluciones, cuando, como es el caso en las pequeñas comunidades rurales, por efectos de la rutina y de los malos hábitos, por una inhibición en el pensamiento y en las iniciativas, las gentes no saben lo que quieren, y cuando lo saben, ignoran los medios para alcanzarlo. En ello no hay peligro alguno, sino que, por el contrario, contribuye a acelerar el proceso de educación de las masas. El peligro estaría en que, como en el caso de los pioneros de la educación rural mexicana, los maestros asumieron todas las responsabilidades, realizaron todas las tareas sin promover la iniciativa y el trabajo colectivo. Ya antes apuntamos que un líder auténtico no puede, mejor, no debe asumir solo todas las tareas. Su función es más bien la de propiciar el trabajo de otros que, colaborando en una obra común, libremente escogida, se van formando para afrontar, cada día con mayor valentía, sus propios problemas[76].

---

(76) En la correspondencia especial del profesor Antonio M. Arce, a que ya hicimos referencias se afirma que, para las personas no especializadas en sociología, los maestros entre ellas, "el concepto del líder implica hacer las cosas". Esto nos obligaría, no a corroborar ese error, sino a corregirlo. Por ello nos corresponde aclarar la noción del liderazgo para que el maestro entienda y aplique adecuadamente. Insistimos, entonces, en la idea de que la función liderizante de sugestión y estímulo, en lugar de crecer cuando el líder se convierte en realizador directo y personal de todas las tareas que otros pueden hacer, más bien decrece, rebajando su función a la de simple ejecutor. El arquitecto aun cuando pueda conocer las técnicas de los diferentes artesanos y obreros que intervienen en la obra que dirige, lo que no es necesario, no actuará para realizar trabajos que a éstos corresponde realizar, porque en la medida en que lo hiciera descuidaría su labor superior de orientador general, de inspirador de todos, de creador de la idea a la que cada uno

En el importante trabajo donde el doctor Eduardo Arze Loureiro[77] da cuenta de la orientación y de los primeros resultados de la labor de las Escuelas Experimentales de Turrialba, que estuvieron inicialmente bajo su dirección acuciosa y preocupado interés, se lee que "por falta de recursos y de una adecuada orientación financiera, todavía por mucho tiempo el maestro rural ha de ser el único funcionario de Estado que, adscrito de manera constante a la localidad rural, coopera íntimamente con ella en actividades tendentes al progreso y cambio que signifiquen mejoramiento. Esta circunstancia, que es común para los países menos desarrollados, sirve de fundamento a la tesis de utilizar al maestro rural como un agente de cambio, cuya actividad no debe limitarse a la educación escolar del niño, sino a todos los aspectos fundamentales de la vida de la comunidad y a todos los sectores de la población local". Reconoce el doctor Arze Loureiro que, no obstante las ventajas que representa la utilización del maestro en los trabajos de comunidad, "hasta ahora, la mayoría de las escuelas rurales se ha limitado al trabajo de aula y del restringido campo escolar, como una actividad aislada de los otros problemas sociales". Pero lo cierto es que el maestro rural no ha sido entrenado para esas tareas; de allí que el propio doctor Arze diga que una mejor capacitación del maestro rural, no sólo en las técnicas pedagógicas, sino en sociología elemental en relación con los problemas de la comunidad, técnicas de organización social, prácticas agropecuarias, salubridad, economía doméstica y trabajos manuales útiles, habilitaría a esos servidores integralmente formados **no para ir a la comunidad "a convertirse en líderes, sino a trabajar para que los líderes locales y la comunidad por sí misma formen clara conciencia de sus necesidades y desenvuelvan su capacidad personal y**

---

aporta un conocimiento especializado. El líder en el hogar no es el sirviente que limpia los pisos, arregla los muebles, atiende el jardín, prepara las comidas, hace los mandados, etc., sino el padre o madre de familia que ordena o sugiere esos trabajos. Es necesario decirlo: cuanto más actúe el líder directamente, sin promover, mediante la sugestión y el estímulo el trabajo de los miembros del grupo liderado, menos eficaz y duradera será su acción, y en el caso del maestro esa acción carecerá de contenido educativo. Marshall Dimock y Gladis Ogden Dimock, hablando de los líderes formales de la administración, indican: "Un funcionario ejecutivo exitoso es discreto corrientemente como alguien que logra que otras gentes trabajen por él... Muchas organizaciones vastas cojean porque tienen en su dirección superior a hombres que no han aprendido a delegar sus funciones, que experimentan casi molestias físicas, cuando oye la sugestión de que se descarguen de una parte de su trabajo y que, en consecuencia, intentan hacerlo todo ellos mismos, creando una congestión y un callejón sin salida en la cima y frustración en el resto de la organización. (Ver **ob. cit.** de los autores. Tomo II, Pág. 197).

(77) Eduardo Arze Loureiro: **Aspecto principal del trabajo experimental de las Escuelas Rurales de Turrialba.** Publicación del Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas. Copia mimeografiada. Turrialba, Costa Rica. Septiembre de 1951.

de organización social para utilizar en la mejor forma posible los recursos humanos y económicos de la localidad”[78] (Subrayado nuestro).

Esto indicaría que el maestro debe actuar con la comunidad, con sus líderes, influir en ellos de alguna manera, en alguna forma. De la capacidad que tenga para que sus sugerencias conduzcan a la obra de los líderes dependerá la obra del maestro. Para influir se necesita algún prestigio y autoridad frente a las personas en quienes se desea ejercer influencia, y si el maestro no sólo puede hacer esto, sino que esté obligado a hacerlo por su profesión, por sus funciones, su posición es la de líder, la que no puede eludir sin empequeñecer su labor, convirtiéndose en un simple enseñador de niños y no en “un educador en función social activa”. Su intervención e influencia ante los líderes de la comunidad, las sugestiones para obrar que en éstas provoque, confieren mayor categoría a su actividad directiva.

Aunque coincidiendo en el punto de vista de que el maestro no debe realizar funciones de líder, existe alguna diferencia entre los conceptos del doctor Eduardo Arze Loureiro sobre la preparación del maestro rural y los formulados por el doctor Julio O. Morales, Jefe del Departamento de Economía y Bienestar Rural del Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas, de cuyo personal también formó parte el propio doctor Arze Loureiro. Para el doctor Morales, “El maestro rural es un individuo sumamente útil para los trabajos de extensión. Su función en estos trabajos, sin embargo, está plagada de dificultades. En primer lugar, el maestro tiende a querer convertirse en un ‘sabelotodo’ y a funcionar como tal dentro de la comunidad. Esto es lo que nosotros llamamos “maestro líder”. Este “maestro líder” termina antagonizando tanto con la comunidad, como con las otras instituciones que sirven a la comunidad. Al convertirse en centro de autoridad de todo, ahoga la expresión y el desarrollo natural de la gente de la comunidad. El maestro que funciona mejor es el que actúa como un colaborador de la gente”.

“La preparación que hay que dar a este maestro —continúa diciendo el doctor Morales—, es bastante distinta de la que se requiere para preparar a un “maestro líder”, ya que no es necesario que él sepa las técnicas de hacer, porque se reconoce que la comunidad dispone de quien sepa hacer”. Y más adelante agrega: “Como el maestro no puede ni debe ser un sabelotodo”, entonces es necesario darle una formación que evite su actuación, con las técnicas de maestro líder”[79].

---

(78) Eduardo Arze Loureiro. **Ob. cit.**

(79) Ver Julio O. Morales: **Informe sobre el Programa de Extensión en el Estado de México.** pág. 3. Comunicaciones de Turrialba. Nº 49. Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas. Turrialba, Costa Rica, mayo de 1954.

No obstante que los informantes tienen sus fuentes de documentación en los trabajos de las Escuelas Experimentales de Turrialba, por los párrafos citados de ambos se ve que hay pequeñas divergencias entre ellos en cuanto a la formación del maestro rural se refiere, divergencias que obedecen a un diferente concepto sobre la función del maestro. Nosotros diferimos de los dos puntos de vista. "Sabelotodo" y líder son términos que pueden excluirse, y "maestro líder", en el sentido que le da el doctor Morales, difiere del maestro como líder que sustentamos. Hemos dicho ya que el líder debe poseer cierto saber técnico no para hacer las cosas que la comunidad precisa, sino para ayudar a las comunidades a que las hagan, para promover su desarrollo, es decir, su educación. Este saber técnico, antes de estorbarle, le ayudará para encontrar en las comunidades las personas capaces de realizar labores beneficiosas para la totalidad. Dominar las técnicas del "hacer" puede ser útil al maestro para estimular en otros la capacidad realizadora, para enseñar a otros a hacer. Saber a nadie estorba, si se sabe hacer uso discreto de éste, y el maestro, cuando lo es de verdad, sabe no solamente ser discreto, sino humilde. Por ello, el saber del maestro no puede ser la causa de los antagonismos entre éste y la comunidad, porque a menudo hemos visto producirse estos choques con maestros que se caracterizaban como "ignoralotodo" y precisamente a causa de ello. Además, el doctor Morales, para sus apreciaciones, parte del supuesto de que en una Comunidad hay siempre las personas con capacidad suficiente para resolver los problemas técnicos que ésta confronta, o de que existen agencias especializadas capaces de prestar ayuda, y en ambas situaciones el maestro debe ponerse en contacto con aquellas personas o con estas agencias para solicitar la ayuda. Esto, sólo en algunos casos. En las comunidades de escaso desarrollo faltan las dos cosas[80].

---

(80) El profesor Marcel de Clerck, refiriéndose a los trabajos de educación fundamental realizados por la UNESCO en El Salvador, incide en la idea de utilizar el maestro rural, cuya importancia reconoce, sólo como auxiliar de la labor de los líderes locales, mas sin asumir funciones directivas, pero prevé, situaciones ya creadas por una labor educativa anterior. Dice dicho profesor: "El maestro puede constituir un auxiliar precioso a condición de que posea un mínimo de formación. Posteriormente, sin pretender hacer de él un dirigente, está en condiciones de proseguir la obra emprendida por los especialistas de educación fundamental, e incluso, en cuanto sus medios lo permitan, de consolidarla y ampliarla para facilitar la evolución de la comunidad que tiene a su cargo". (Marcel de Clerck: **"Comment Découvrir les Leaders Funtionnels",** en el Boletín Trimestral de la UNESCO, titulado **Educación de Base et Education des Adultos.** Vol. VII, Nº 2, pág. 59. París, abril 1954). Como dijimos, los conceptos del profesor De Clerck parte del supuesto de una obra previa realizada por técnicos en educación fundamental, que no es el caso que analizamos. Para nosotros no se trata de continuar o afirmar una obra emprendida por técnicos en educación fundamental, sino de iniciar ésta con el maestro que tienen las comunidades, que es el caso general y corriente en las zonas rurales

En el caso del maestro como líder de las comunidades y de un hecho social que es necesario reconocer. Como una prueba de ello, entre otras muchas, encontramos que en los comentarios de grupo figuran en el folleto **Siete casos de desarrollo de la comunidad,** selección y organización de Antonio M. Arce y Julio Morales[81] se dice: "Hay casos en que el maestro se ve obligado a ejercer función de líder porque el mismo pueblo lo exige debido a su prestigio y capacidad". Y en otro lugar: "El maestro debe tener conocimientos en el mayor número de campos, sin dominarlos plenamente". El propio profesor Antonio M. Arce, en la comunicación privada tantas veces citada, nos decía: "El concepto del maestro líder es una etapa en el proceso necesaria para alcanzar el concepto de comunidad escuela". Pero ¿cuánto ha de durar esa etapa? Y si ello es así ¿cómo impedir o, mejor, cómo propugnar que el maestro no debe ir a las comunidades a ejercer funciones de líder? El hecho sociológico impone al investigador y al maestro una actitud científica de respeto a la situación. Si el maestro es líder por razón de las circunstancias y en virtud de sus funciones, lo aconsejable es, entonces, indicarle la mejor forma de ejercer su liderazgo, de hacer éste más fecundo, de mayores resultados educativos, ya que la existencia de las circunstancias que hacen indispensable el liderazgo del maestro no pueden ignorarse ni suprimirse. Cuando esas circunstancias cambien, es decir, cuando la comunidad haya alcanzado un nivel educativo bastante alto, el liderazgo del maestro se transformará también, no obstante que consideramos que, por ese hecho, no desaparecerá, tanto más si se piensa no en un maestro de escuela encerrado dentro de sus cuatro paredes, sino en un maestro de comunidades, para el cual la escuela es tan sólo una parte de la comunidad total.

Para el caso concreto de las funciones en el aula, con un grupo determinado, son valederos los expresivos conceptos de los educadores Mary A. Bani y Lois V. Johnson, "Puesto que la situación que ocupa el maestro **es la de dirigente formal del grupo** (subrayado nuestro) con la consiguiente autoridad y poder para dirigirlo, es lógico pensar que la teoría y las investigaciones

---

americanas y el que nos interesa fundamentalmente. En tal situación, así como los técnicos en educación fundamental, que realizaron la experiencia educativa en Las Delicias (El Salvador), tuvieron que fungir como líderes, suplantando a los que existían en las comunidades, para restituirlos luego a su situación verdadera (afirmación del profesor De Clerck en el artículo citado), así también ha de actuar el maestro rural que intenta un proceso de mejoramiento comunal, aun cuando, en nuestro concepto, mejor que un proceso de suplantación inicial, debe utilizarse un proceso de colaboración desde el comienzo de la labor, actuando el maestro como líder a la par de los que fungen como tales dentro de la comunidad.

(81) Antonio M. Arce y Julio O. Morales: **Siete casos de desarrollo de la comunidad.** Editorial CICL. Turrialba, Costa Rica, 1954.

referentes a la eficacia directiva en grupos que no sean los de la clase pueden aplicarse igualmente a los de ésta. Además, la teoría y las investigaciones sobre este punto deben ofrecer interés para aquellos a quienes incumbe la selección y la preparación de los maestros, ya que está comprobado que las prácticas de dirección producen los máximos efectos sobre la interacción del grupo si se combinan la selección y el adiestramiento. Esto quiere decir que el entrenamiento y la experiencia pueden ayudar a las personas a situarse en posiciones directivas, si bien las características personales tendrán siempre un importante papel, ya que están relacionadas de un modo complejo con los diversos estilos de la dirección"[82]

Lo aprendido por el maestro para su específica función directiva de grupos de niños se transfiere para esa función más amplia del liderazgo en las comunidades.

Por otra parte, indicaba el doctor Arze Loureiro que en Turrialba se ha establecido como una premisa del trabajo de las Escuelas Experimentales, que solamente por medio de una buena organización de la comunidad se pueden alcanzar los objetivos de mejoramiento ético, cultural y económico de la población local, como un progreso equilibrado en estos aspectos"[83]. Esto quiere decir que se ha partido del hecho de que esa organización deseada no existe, y si no existe es porque los líderes que en ella ejercen dirección no han sido capaces de crearla, y al maestro corresponderá cooperar para superar la organización existente, como un agente de cambio social, de una calidad especial, no a la manera del visitante que lleva una nueva moda a la comunidad o del agente viajero que introduce por la propaganda el uso de un producto nuevo para la extinción de insectos dañinos, sino de una permanencia y función creadora que puede contribuir a reforzar aun las normas tradicionales y a introducir nuevas formas culturales (función renovadora de la educación). Si es cierta la afirmación de Krieck, de que "el funcionario educativo aislado no realiza su función por propios poderes, sino al servicio y por comisión de la comunidad, cuyas normas y contenido son regulativos para el género y la dirección de la actividad sistemática del educador"[84], no es menos cierto que éste, obedeciendo a esas normas que es la única manera de ejercer democrática y eficazmente una función de dirección, esclarece el sentido de una finalidad inconscientemente sustentada, tanto más en comunidades poco desarrolladas, donde por el hecho de una posición estacionaria, no crece la cultura, permaneciendo en sus formas

---

(82) Mari A. Bani y Lois V. Johnson. **La dinámica de grupo en la educación.** Versión española de Manuel de la Escalera. Edit. Aguilar S. A. Madrid, 1973, pàg. 251.
(83) Eduardo Arze Loureiro. **Ob. cit.**
(84) Ernest Krieck: **Bosquejo de la Ciencia de la Educación.** Editorial Losada. Buenos Aires, 1952, pág. 39.

más rudimentarias. El liderazgo del maestro en las comunidades poco desarrolladas, mientras se logra el despertar de una conciencia de progreso, el sentimiento de las propias necesidades y la preocupación por superarlas se hace no sólo necesario, sino indispensable, no por propia voluntad, “no porque él quiera hacerse líder”, entiéndase bien, sino por imposición de las circunstancias, por el querer de la comunidad. Como diría Theodor Geiger: “La idea existe. Cabe al líder señalar el camino a su pueblo. No es él quien orienta el movimiento, sino éste que lo orienta a él. Cierto es que propone a la colectividad los medios por los cuales los objetivos pueden ser alcanzados, y así también los fines particulares intermediarios, etapas que conducen al propósito final. **Interpreta de esta manera la voluntad fundamental existente en la comunidad para unificarla en la realización común”**[85].

Sin embargo, error grave sería que el maestro llegase a considerarse como líder único de la comunidad. Sabido es que en cada una de éstas, lo expresamos ya, hay una multiplicidad de líderes, destacados en múltiples actividades, a los que el maestro debe conocer. Entre esos líderes, unos conscientes de sus funciones, otros inconscientes de ellas, habrá muchos que pueden ser valiosos auxiliares para la obra del maestro. Otros, con espíritu regresivo, se empeñarán en que las cosas se mantengan en un nivel estacionario. Sin duda, éstos pueden ser un serio obstáculo para una obra de progreso. Un maestro inteligente, con fuerte personalidad y con tacto suficiente, puede trabajar en el sentido de estimular la acción de los primeros y de neutralizar la de los últimos. Pero todo, hecho con tal habilidad, que no se produzcan escisiones en la comunidad y que no se provoquen las explosiones agresivas entre grupos. Esa es misión, como vimos ya, de un verdadero líder democrático. Es una auténtica función educativa dentro de la comunidad.

Cómo se ejerce el liderazgo del maestro

El liderazgo del maestro, que, como vimos, tiene su origen en el nombramiento fuera de la comunidad por una autoridad superior, tropieza con el inconveniente, en la mayoría de los casos, de que no surge del mismo ambiente comunal. Esto ha conducido a pensar en la necesidad de formar a los maestros dentro del medio rural, a fin de que, preparados de acuerdo con la cultura de ese medio, se encuentren capacitados para comprender al campesino y sus problemas. Siendo uno de ellos, podrá actuar mejor con ellos. Pero

---

(85) Theodor Geiger. Ob. cit., pàg. 33

este ideal está aún lejos de realizarse. Las normales rurales no forman los maestros en la proporción requerida en ninguno de los países americanos, por lo cual más del sesenta por ciento de los maestros que actúan en el medio rural, no tienen la preparación de escuela normal. Esto, que es una desventaja desde el punto de vista técnico, puede ofrecer algunos aspectos positivos como simple paliativo desde el Punto de vista de la acción en la comunidad. En el ensayo de las Escuelas Experimentales de Turrialba se ha puesto de manifiesto que los maestros egresados de las normales dan, generalmente, mayor énfasis a las técnicas del aprendizaje de los niños que al trabajo social con la comunidad. En cambio, los maestros desprovistos de esas técnicas de aprendizaje se consagran más al trabajo de comunidad. Esto lo hemos podido comprobar en el Proyecto-Piloto de Educación Rural, conducido por la Misión de Asistencia Técnica de la UNESCO, bajo nuestra dirección, en las zonas de La Lucha y de El General y por la observación en otras zonas de Costa Rica y en otros países de América. Con este comportamiento, el maestro de escasos conocimientos académicos intenta hacer una especie de compensación. Cada cual pone el acento en lo que cree poder hacer con mayor rendimiento para obtener éxitos[86].

Pero la una y la otra actitud son extremas, y por ello, ha de establecerse un verdadero balance. El egresado de la escuela normal, por su preparación estaría, sin duda en mejores condiciones para actuar con éxito en la labor social, que el otro que inicia y realiza un trabajo en forma empírica. Su liderazgo podría ser más eficaz y permanente, pues es sabido que al líder se le exige cierto saber técnico para poder indicar cómo se hacen o pueden hacerse mejor las cosas. Para mejorar la situación puede y debe recurrirse al entrenamiento en servicio para habilitar a los maestros empíricos, tanto en las técnicas de aprendizaje eficaz como en las de dirección eficiente de la

(86) Se ha hecho observar que en México, después de un proceso de tecnificación del magisterio rural sin título de maestro normal mediante la actividad del llamado "Instituto de Capacitaciòn del Magisterio de México", esos maestros rurales han cambiado su actitud social de servicio a las comunidades para convertirse en simples maestros de niños. De esto quieren algunos derivar consecuencias tendentes, si no a invalidar, sí a disminuir la importancia del entrenamiento técnico del magisterio sin título. Si el hecho se demostrara como cierto, después de una cuidadosa investigación, ello sólo indicaría la necesidad de orientar de manera diferente el entrenamiento de los maestros no titulados en Servicio. Para Costa Rica se ha utilizado un sistema de cuya eficacia sólo podré hablar en el futuro, cuando se haya puesto en funcionamiento a plena capacidad el Instituto de Formación del Magisterio de ese país, planeado por la Misión de Asistencia Técnica de la UNESCO, que actuó allí bajo nuestra dirección. En Venezuela funciona un establecimiento con finalidades semejantes al de Costa Rica, aunque de mayor amplitud en sus alcances y actividades. En Honduras planeamos, desde la Misión de la UNESCO, un servicio similar.

comunidad[87]. Esa reeducación puede llegar a ser muy efectiva, y para alcanzarla en Costa Rica planeamos el Instituto de Formación Profesional del Magisterio, del cual hablamos ya. Sus primeros graduados egresaron en febrero de 1961. Antes de poner fin a sus labores graduó cerca de cinco mil maestros que no tenían título. Actualmente en Costa Rica se exige como nivel mínimo de cultura para el ingreso a la docencia en la escuela primaria, el título de bachiller. En Venezuela todavía existe cerca de un diez por ciento de maestros de bajo nivel profesional que carecen de título. En las aldeas de la frontera tachirense hay maestros sin el certificado de educación primaria.

El maestro que llega a una comunidad con su nombramiento debajo del brazo, no puede aislarse dentro de la escuela. A pesar de ello, tal actitud es más frecuente de lo que pudiera imaginarse, no solamente entre nosotros, sino en otros países considerados de mayor cultura. Respecto a los Estados Unidos de Norte América, observa O. G. Olsen que "los estudios científicos han demostrado que a menudo el maestro no es más que un extraño en la comunidad en que trabaja, y aunque físicamente esté **dentro** de la comunidad, desde el punto de vista psicológico se halla fuera de ella. Aunque trabaje en determinado lugar, a veces no vive allí, en el más profundo sentido del término, porque sus intereses y preocupaciones fundamentales con frecuencia están en cualquier otra parte. No será de sorprender que un maestro se mantenga esencialmente como un **extraño** en la comunidad, si no echa raíces duraderas en donde enseña, si fomenta los intereses académicos que, en gran parte, están alejados de la vida y las necesidades del presente, y si no tiene responsabilidad alguna, en los esfuerzos de grupo que realiza la comunidad"[88].

Para evitar esa separación perniciosa, al maestro, antes de iniciar sus clases con los niños, le corresponde hacer un estudio de la comunidad donde va a trabajar, para descubrir las costumbres de ésta, sus recursos, sus problemas, el interés que la gente presta a estos problemas y la disposición de espíritu en que se encuentran para resolverlos. Promoverá reuniones con los vecinos para conocerlos, visitará los hogares de sus alumnos para conversar con los padres de éstos, visitará los lugares donde la gente se reúne, donde trabajan, en actitud no de simple observación atenta, porque esto puede resultar impertinente, sino con el propósito de participar y ayudar.

Una de sus primeras tareas debe ser descubrir las personas que dentro de la comunidad ejercen mayor influencia, es decir, los líderes reales o aparentes, con el propósito de ponerse en contacto con ellos, conocer sus ideas y buscar su cooperación.

---

(87) Debe reorientarse también a los maestros normalistas en servicio para que conozcan y dominen el sentido de las técnicas de mejoramiento de la comunidad, sobre todo si trabajan en zonas rurales.

(88) E.G. Olsen: **La Escuela y la Comunidad,** pág. 483. Editorial Uteha. México, 1951.

Con la experiencia adquirida en los trabajos de educación fundamental conducidos por la UNESCO en El Salvador, el profesor Marcel de Clerck dice que "antes de proceder a la organización definitiva de uno o varios comités destinados a promover el bienestar en el seno de una colectividad y a favorecer el progreso, es conveniente estudiar con cuidado la contextura de las relaciones interindividuales de los miembros del grupo, con el propósito de determinar, con un máximo de precisión, cuáles son realmente las personas claves en ella. Sin esta precaución es difícil edificar nada estable, sólido y duradero[89].

El descubrimiento de los líderes requiere una técnica de investigación apropiada. Se llega a conocer a los líderes mediante la observación y por la encuesta social. La observación indicará cuáles son las personas cuyas ideas son seguidas por los miembros de la comunidad en determinados órdenes de casos, qué personas son consultadas con más frecuencia cuando la gente tiene problemas, quiénes reciben mayor número de visitas, quiénes son las personas más queridas. Por encuesta se determinan las razones por las cuales unas personas influyen más que otras, las cualidades que la gente prefiere en sus líderes, etcétera.

Investigaciones de esta clase se llevaron a cabo en la zona de Turrialba, para la organización de los trabajos de las Escuelas Experimentales a que nos hemos referido ya, y en los trabajos previos de los expertos de educación fundamental de la Misión de Asistencia Técnica de la UNESCO en Costa Rica en diez comunidades de la zona de La Lucha, en once comunidades de la zona de El General, donde funcionó dicho proyecto, y en diez comunidades del Cantón de Nicoya, Guanacaste, señalada también como de posible selección para realizar el trabajo experimental de educación fundamental. En esas investigaciones fueron determinados los líderes efectivos y las personas que gozaban de mayores simpatías dentro de las comunidades[90].

Conocidos los líderes después de aplicar las llamadas técnicas sociométricas explicadas u otras más empíricas, pueden disponerse los datos gráficamente, según las indicaciones del sociólogo norteamericano doctor J. L. Moreno, creador de la sociometría, construyendo lo que éste denomina un "sociograma" o representación gráfica de la colocación de los líderes, tal como se hizo en Turrialba y como se procedió en la experiencia de la UNESCO en El Salvador, señalada antes. El descubrimiento de los líderes se hace con un propósito definido. Ya vimos que es mediante los estímulos de éstos como actuará la comunidad. Conviene no solamente ubicar los líderes efectivos,

---

(89) Marcel de Clerk, **Ob. cit.** pág. 76

(90) Ver **Investigaciones y Proyectos de la Misión de Asistencia Técnica de la UNESCO en Costa Rica,** págs. 219, 231 y 244. Publicaciones de la revista El Maestro, órgano del Ministerio de Educación Pública. San José, Costa Rica, 1952.

sino descubrir las personas con capacidad suficiente para ejercer funciones directivas, es decir, los líderes potenciales. Ello puede hacerse dando a éstos oportunidades para actuar en forma independiente y dentro de las actividades que conocen y comprenden. Tanto los líderes efectivos como los potenciales pueden encontrarse entre las personas con entrenamiento y títulos profesionales o entre personas sin esas condiciones. Marcel de Clerck, en las investigaciones de la UNESCO en El Salvador, encontró que de siete líderes, cuatro eran analfabetos y tres sabían leer y escribir, lo que lo llevó a sostener que, entre los agricultores, saber leer y escribir no es signo de superioridad, porque éstos prefieren a la instrucción la inteligencia natural, no obstante que manifiestan preocupación por la escuela para la educación de los hijos. Ello acontece porque en el líder, si se reconocen cualidades especiales para resolver una situación conflictiva, esas cualidades no deben diferenciarlo mucho de los otros miembros de la comunidad. A este respecto, observa Cecil A. Gibb, antes citado, que "los seguidores se subordinan no a un individuo que es totalmente diferente, sino a un miembro de su grupo que es superior en ese momento y que es fundamentalmente igual a ellos, y quien, en otro momento, está preparado para ser seguidor, tal como lo son ellos".

Para interpretar en sus verdaderos alcances la observación de Marcel de Clerck, debe decirse que analfabetismo no significa desconocimiento de algunas técnicas útiles a la comunidad. La llamada inteligencia natural", tan apreciada en las comunidades poco desarrolladas con preferencia a la instrucción, se refiere a las habilidades y destrezas que poseen algunas personas, no obstante ser analfabetos. El tino del maestro estará en saber aprovechar a cada cual en donde pueda dar mayores rendimientos y se sienta más seguro.

Es necesario advertir que, para evitar las rivalidades tan frecuentes entre los líderes de las comunidades, sería conveniente que las investigaciones para descubrir a éstos permanezcan en el solo dominio del investigador o de la persona que ha de utilizar esos datos. La publicidad de estos aspectos provocaría tensiones en la comunidad, y antes que provecho para el desarrollo de éstas, podría producir perjuicios. Esta discreción forma parte de las técnicas de trabajo para el mejoramiento de las comunidades.

Hay en las comunidades algunas personas con verdadera influencia, pero que no aparecen de inmediato a una ligera observación, porque son personas discretas, en las cuales la capacidad de servicio predomina sobre la de comando. En esa clase de líderes, una vez descubiertos, encontrará el maestro valiosos auxiliares.

Luego de hecho el análisis de la comunidad y de sus líderes reales o potenciales, el maestro promoverá reuniones, primero con los dirigentes para conocerlos y conocer la manera cómo piensan, para conocer a través

de ellos los problemas que consideran más resaltantes y las soluciones que proponen. Puede acontecer que, frente a un problema de carencia de agua pura que provoca la parasitosis intestinal y la muerte de gran cantidad de personas, los líderes se muestren indiferentes, mientras reaccionan favorablemente frente a las necesidades de construir una plaza de juego. La primera necesidad, descubierta por el maestro (que es lo que se denomina una necesidad técnica), no forma todavía parte del sentimiento colectivo. El maestro no debe actuar de inmediato para hacer cambiar el punto de vista de los líderes; junto con ellos, debe planificar la resolución de las necesidades sentidas, y, mientras se van resolviendo éstas, irá actuando para crear conciencia sobre las necesidades técnicas, llamando la atención sobre los problemas que provocan. Así se puede lograr convertir una necesidad técnica en necesidad sentida.

Después vendrán las reuniones con la comunidad entera, el planteamiento y el planeamiento de una labor de mejoramiento comunal, previo el estudio de las necesidades, de los medios materiales y humanos con que se dispone. Para la selección de las necesidades cuya solución requiera un trabajo inmediato, ha de procederse democráticamente, mediante la discusión. De igual manera se procederá al planeamiento y en la determinación de los medios de realización. El maestro que actúa en tales circunstancias no debe olvidar nunca que su dirección inteligente tiene una finalidad educativa. Una vez iniciado un proyecto, como acertadamente lo sugiere Olsen, antes citado, debe ser siempre un proyecto de la comunidad, nunca del maestro y ni siquiera de la escuela. Hay que hacer que el maestro no se interese demasiado por el crédito personal en relación con los resultados que se obtengan; mucho más se logrará si el crédito mayor se atribuye a los dirigentes de la comunidad y a las organizaciones que han brindado su ayuda[91]. Esta discreción del maestro afirmará su prestigio y estimulará el esfuerzo de los demás líderes que en el éxito adquirirán mayor seguridad. Además, ese tino en saber destacar la labor de los demás elimina los antagonismos que pudieran provocarse entre el maestro y los líderes de la comunidad.

La función de orientación y de estímulo del maestro, ya hecha directamente a la comunidad, ya a través de los líderes de ésta, debe estar enmarcada dentro de las posibilidades reales del grupo. No sería aconsejable iniciar un plan de mejoramiento por tareas demasiado difíciles, en las cuales se corra el riesgo de fracasar, porque ello desalentaría a la gente. Ha de comenzarse por tareas sencillas. Preferible es empezar con poco, y una vez desatados los resortes de la cooperación por el trabajo en común para alcanzar

(91) Olsen. **Ob. cit.,** págs. 317 y 318.

fines comunes, la labor irá creciendo lentamente. Los éxitos logrados promueven el entusiasmo y estimulan nuevos actos de cooperación.

En nuestro concepto no es aconsejable iniciar un programa de mejoramiento de la comunidad por aquellos problemas que, por rebasar los recursos de la comunidad, corresponde realizarlos al Estado. No quiere decir esto que dichos problemas no deben ser abordados, sino que ellos son los menos adecuados para esa obra de trabajo en común. Para esos grandes problemas: construcción de puentes y carreteras, edificios de hospitales, etc., deben constituirse los comités de gestiones ante las autoridades. Pero las comunidades deben acostumbrarse a no esperarlo todo desde arriba, sino que en la dedicación constante, deben aprender que su mejoramiento y el de su comunidad es una obra de cooperación de todos. Si la comunidad se acostumbra a recibirlo todo hecho, si se le conceden cosas sobre cuyas necesidades no se ha formado conciencia todavía, no sabrá valorarlas en su verdadero sentido, y acaso puede no utilizarla si sobre su uso no se promueve una campaña educativa. Por ejemplo, la construcción de letrinas puede no lograr su finalidad, si la gente no está consciente de la necesidad que resuelven y de los males que previenen. Hemos tenido oportunidad de observar ese fenómeno en una comunidad donde las letrinas para evitar anquilostomiasis fueron construidas por el Ministerio de Salubridad y los vecinos no las utilizaron o las dedicaron a otros usos y no a aquel al que estaban destinadas. Con una. acción desde fuera para provocar el mejoramiento comunal, la comunidad y sus componentes pueden ser desorientados. Actuar desde dentro es más educativo, más seguro y duradero. Ello no quiere decir que las comunidades no deban realizarse algunas obras, como las de saneamiento y vialidad, que sólo después de hechas, ellas mismas, con su uso, se convierten en estímulo para otros progresos.

No será conveniente emprender muchas obras a la vez que dividan los esfuerzos y dispersen la atención de los líderes. No obstante, a medida que la comunidad crece en aspiraciones, deben ir surgiendo los órganos adecuados para hacer reales esas aspiraciones. En cada actividad deben estar los líderes y orientadores de la comunidad cumpliendo su labor de dirección y estímulo, y entre todos el maestro, coordinando la acción, si fuere el caso y no hubiere otro líder capaz de hacerlo, y ayudando, “con las mangas arrolladas hasta el codo”, como decía Martín.

No ha de pensarse que el liderazgo que ejerce el maestro le obliga a saber de todo, a pesar de que dijimos que es conveniente que el maestro posea cierto saber técnico, que domine algunas técnicas del hacer; pero no puede presumirse, por imposible, que una persona posea todos los conocimientos. Lo importante es que el maestro sepa aprovecharse de las capacidades de los miembros de la comunidad o de las agencias especializadas del Esta-

do para funciones técnicas, siempre que, como observamos antes, tales capacidades y tales agencias puedan ser aprovechadas, para lo cual debe estar enterado suficientemente, a fin de guiar a los líderes en la consecución de esa cooperación. Cuando el maestro pretende hacer por sí mismo lo que otros dentro de la comunidad pueden hacer mejor que él, o, cuando menos, en una forma igual, estará desperdiciando una cooperación indispensable y fomentando la irresponsabilidad social, en cuyo caso su acción será ineducativa. Debe recurrir a lo que denomina A. Carrard "aprovechar la experiencia ajena" en las funciones de dirección. Sería mejor que realizar por sí mismo la labor que otros pueden hacer, como lo recomienda el propio Carrard, forjarse colaboradores, transmitiéndoles los conocimientos que se tienen, lo que permite al mismo tiempo entregarse a otros trabajos de mayor envergadura[92].

En esta forma, el liderazgo del maestro será cada día más discreto, y, por la educación de la comunidad, cada día menos necesario o apenas necesario. Cuando abandone la comunidad, las tareas que deja en marcha no se paralizarán, porque otros serán capaces de continuarlas. Su labor liderizante, que es tarea de educación, habrá cumplido su misión. Ayudando a los hombres a trabajar unidos, habrá alcanzado liberarlos de su falta de iniciativa, enseñándoles a dirigirse por sí mismos.

Podría objetarse a esta tesis que una gran cantidad de maestros carecen de las condiciones necesarias de dirección reconocida a los líderes verdaderos[93]. En este caso estarán incapacitados para llevar estímulos a las comunidades, y antes que conductores serán conducidos o se limitarán a una insustancial labor dentro de las cuatro paredes de la escuela. "Un sistema de educación democrático, centrado en la vida, requiere maestros bien socializados que en su conducta de la vida diaria exhiban el valor democrático fundamental y que sean aptos para la interpretación y la guía sociales"[94]. Los maestros sin esas cualidades pasarán inadvertidos, mientras las comunidades rurales sin orientación adecuada seguirán esperando un orientador que les despierte y estimule, que les señale un nuevo camino de mejoramiento y superación. Con maestros así, la comunidad-escuela no podrá funcionar como tal, a no ser que otros líderes asuman las tareas que corres-

(92) Ver A. Carrard: **Psicología del Jefe,** Editorial Victoria, Barcelona, España, 1946, págs. 90 y 91.

(93) Se trata aquí de la vieja discusión sobre el don pedagógico o la vocación para el magisterio, que no puede ser objeto de estas notas. El análisis, aunque somero, de esa cuestión, enfrentada a la preparación del maestro, lo intentamos en una conferencia sobre El entrenamiento de los maestros no titulados en Servicio, sostenida en el Rotary Club de San José de Costa Rica y que forma parte de este volumen.

(94) Olsen, **Ob. cit.** págs. 484 y 486.

ponden al maestro y, sustituyéndolo, vengan a ocupar el lugar de éste y, con ello, a ejercer el liderazgo que a aquél le cabría desempeñar.

Negar función de dirección y orientación al maestro sería empequeñecer su labor, privarle de los estímulos indispensables para cumplir con eficacia sus tareas. Prepárese al maestro para esa labor de dirección, fórmesele en un ambiente diferente, estimulante; créesele la conciencia de sus responsabilidades y dejará de ser el enseñador para convertirse en "el profesor de ideología", creador de una conciencia establecida en el pueblo. Con un programa como el planeado por la Misión de Asistencia Técnica de Educación de la UNESCO en Costa Rica para el Instituto de Educación de Turrialba u otro semejante, podrían formarse los maestros de comunidades, seguros en el hacer y eficaces en la dirección y estímulo de las poblaciones rurales, que viven en forma estacionaria por falta de estímulos y de incentivos para progresar. La formación del maestro no debe estar orientada "en forma que evite su actuación dentro de la comunidad con las tendencias del maestro-líder", como indica nuestro distinguido amigo el doctor Julio O. Morales en el Informe antes citado, sino de manera tal, que cuando le quepa desempeñar la función de líder que las comunidades puedan solicitarle, según hemos visto ya, sepa serlo a conciencia, con el mayor provecho para el desarrollo comunal y para el crecimiento cultural de la gente. La formación del maestro debe habilitarlo para entender y alentar, para reafirmar y consolidar los procesos culturales de los grupos humanos dentro de los cuales realiza sus funciones. Un maestro de comunidades, más que por sus conocimientos, debe caracterizarse por su sensibilidad social, por la clara conciencia de sus responsabilidades dentro del grupo, por su fineza de tacto para el trato con la gente, por su visión angustiada de una realidad deprimente de la cual es necesario ayudar a salir a la gente. Pero esto mismo no puede lograrse sin una preparación adecuada, sin una técnica. No es el mucho saber, sino un saber adquirido para una función humana, saber humanizado. No se trata de la preparación de un maestro con muchas teorías, pero sin visión de realidad ni del práctico sin ideas generales, que está metido dentro de una realidad que no puede comprender porque carece de las bases fundamentales para el análisis y la crítica de las situaciones que la realidad le plantea. Teoría y Práctica deben estar armoniosamente conjugadas en el maestro que se preocupa para el trabajo con las comunidades, dentro de las cuales ejerce funciones de dirección y estímulo, funciones liderizantes.

EL DIRECTOR COMO LIDER*

No puede enseñar quien no es capaz de aprender

Es para mí un placer la oportunidad de ponerme en contacto con mis viejos compañeros de trabajo en la Educación Media, y más placentero aún incorporarme al trabajo que realizan, porque, a pesar de mis múltiples tareas como dirigente de la actividad administrativa del país, fundamentalmente y por encima de todo, aprecian ustedes que lo esencial en mi vida es el ejercicio de la vocación de educador. En efecto, ni mi actividad política, ni mi actividad administrativa pueden alejarme y no me han alejado en ningún momento, de la función educativa, abrazada con fervor desde los días adolescentes. Espero mantenerme en ella hasta mis días finales. Educar es una función de duración permanente. Quien se siente educador no puede serlo para una circunstancia o para una época determinada. Cuando nos ponemos en contacto con alguien, aprendemos de ese alguien, pero al mismo tiempo le enseñamos algo de lo aprendido, de la experiencia acumulada a través de su discurrir permanente. Enseñar y aprender son funciones íntimamente ligadas. No puede ser educador, quien ha perdido la capacidad para aprender. No puede ser educador, quien no sienta la inquietud de renovación permanente, porque la educación es eso, un proceso de cambio y de transformaciones, en el cual nosotros cambiamos con el mundo al mismo tiempo que intervenimos en el cambio en éste realizado. Educar es autoeducarse. Alguien ha dicho: "Es más lo que aprendemos de nuestros alumnos que cuanto podemos enseñarles". Discat a puero magister" afirma el proverbio latino, significando con ello que el maestro tiene mucho que aprender del discípulo y tal posición o actitud es consustancial al dirigente educativo. Aquí concurro a aprender con ustedes.

Conductores de la educación

El tema fijado para conversar con ustedes es por demás importante, porque es de la esencia de la educación. Ustedes son dirigentes de la educación en el país. En sus manos está la conducción de todo el proceso educativo de los adolescentes venezolanos y en ustedes está centrada una

* Copia de cinta magnetofónica de Conferencia dictada en el Seminario de Directores de Liceos Oficiales, celebrada en la Ciudad Vacacional de Los Caracas, en las vacaciones escolares de 1965.

responsabilidad a la cual no podrían escapar ni aun cuando lo quisieran, porque esa responsabilidad es inherente a los cargos de dirigentes de un grupo de maestros y de alumnos.

Para hablar de la dirección y del liderazgo en el magisterio, es necesario comenzar por determinar ¿cuándo se dirige? ¿quién dirige? y ¿hasta dónde alcanza el proceso de dirección?

La dirección no se da en el aire. Está incluida dentro de un grupo humano del cual aparecemos a veces como eje, pero en realidad el dirigente es parte integrante del grupo al cual dirige. Solamente es dirigente quien, sintiéndose parte de un grupo, influye en él y se deja influir por el grupo; solamente dirige quien es capaz de interpretar los anhelos, aspiraciones y deseos de la comunidad dentro de la cual se encuentra incluido. Quien, colocándose por encima del grupo, pretende dictar desde arriba las normas de la dirección, ignorando al grupo mismo, podrá llamarse un dictador, incluso, podría denominarse hasta jefe, pero no será nunca un líder, porque a éste llegan, como por un sistema de vasos comunicantes, las influencias ejercidas por todos y cada uno de los elementos que forman el grupo humano dentro del cual el líder reaSliza sus funciones.

DINÁMICA EDUCATIVA DE LOS GRUPOS

Si definiéramos el grupo como una suma de personas en procura de una misma finalidad, no daríamos una definición, sino una fórmula matemática. Esa fórmula no expresaría en realidad lo que es un grupo humano. En efecto, éste no es una suma de individuos, sino algo más, porque en el grupo humano se concreta un alma colectiva por medio de la cual aquél se manifiesta. Todos los individuos de un grupo están metidos dentro de éste, pero la influencia del grupo les alcanza de diferente modo, según la posición donde se encuentren. En efecto hay una especie de zona marginal dentro de cada grupo; los individuos colocados en el foco central de él reciben todas sus influencias, son sustancia integral de éste, razón por la cual actúan de acuerdo con el grupo. Los individuos situados en las márgenes del grupo reciben una influencia menos decisiva, éste pareciera no penetrarlos totalmente, son, como su nombre lo indica, elementos marginales, sobre los cuales la organización no llega a ejercer una influencia decisiva. Es decir, sobre ellos el proceso de socialización es menor que sobre los demás miembros del conjunto. Puede decirse de ellos que no están integrados al grupo, por lo cual su adhesión es deficiente, o mejor el grupo en ellos no llega a realizar un trabajo de influencia igual al cumplido con aquellos individuos colocados bajo su pleno control.

El proceso de socialización dentro de un grupo apareja, necesariamente, una influencia, que es recíproca entre todos los individuos congregados. Un grupo tiene un alma, se afirma, pero más bien debe decirse: existe un grupo cuando se ha formado un ambiente grupal, una especie de modo total de comportamiento, y cuando la gente del conjunto tiene una meta, concibe un ideal y de común acuerdo está dispuesta a realizarlo.

El grupo sirve a los fines de la educación, por cuanto éste es usado como instrumento del proceso educativo. Mejor sería decir que la educación como proceso social nace en el grupo, es un producto de éste. De modo diferente a como algunos pensaron, para realizar el proceso educativo no bastaba con educar a cada alumno de la clase o grado donde servimos. Hoy se piensa que para cambiar a un individuo es necesario cambiar el grupo dentro del cual ese individuo se forma y convive. Ahora bien, ¿cómo puede actuar un educador frente a una comunidad, frente a un grupo de muchachos con diferentes cualidades, con diferentes capacidades? ¿Le es dable realizar el cambio del grupo o transformar estas mentalidades, estas personalidades, actuando directamente sobre ellas? El problema planteado a los educadores es el de la personalidad casi incambiable del individuo. Este, por formar parte de una comunidad, debe expresar a esa comunidad, pero debe expresarse él también a través de la comunidad. El educador no puede actuar abruptamente en contra de la personalidad, pero tampoco debe dejar que la personalidad actúe en contra del grupo dentro del cual está embebido. Cambiar, por consiguiente, las condiciones de existencia, de las actitudes, de las formas de comportamiento de todos y cada uno de los miembros de este grupo.

Experiencias con pandillas de adolescentes

Algunas experiencias se han realizado en Venezuela y en otros países como indicación de la mejor forma de actuar sobre los grupos para producir los cambios indispensables en la educación de los individuos. Hacia el año 1940, en Caracas se realizó una investigación sobre las pandillas de muchachos que vivían en las zonas marginales de la población. Algunos eran gente en situación de inferioridad, con viviendas debajo de los puentes; pandillas de muchachos que robaban cosas insignificantes algunas veces, actos con los cuales se iniciaban en el delito. Esas pandillas de muchachos, al principio no tenían actitud delictiva, pero mediante la acción continuada de actos perjudiciales a la sociedad se iban convirtiendo lentamente en delincuentes.

La pandilla es una organización casi natural, consubstancial a la época del desarrollo prepuberal y postpuberal; pero la pandilla entendida como organización, no como instrumento para realizar actos delictivos. El grupo de muchachos estudiados en 1940 produjo una serie de conclusiones que llegaron a determinar un comportamiento con los instrumentos educativos del Estado y de la sociedad, que tendían, no a la destrucción de la pandilla, sino al cambio de actitud de sus integrantes o del conjunto, porque se les hacía abrazar ideales o se les sugería un fin diferente del perseguido por el grupo. Sin duda es una tarea difícil, pero lo más difícil es encontrar las gentes capaces de entender este proceso de cambio de los grupos por señalamiento de nuevas formas de comportamiento, de nuevos ideales. Se precisa maestros, dirigentes, hombres con formación para conducir los grupos de muchachos a realizar este tránsito de una pandilla perjudicial a un grupo humano integrado dentro de una sociedad a la cual son útiles y a la cual pueden servir de una manera eficaz. El estudio de estas pandillas de Caracas reveló que gran cantidad de los muchachos seguían a otros considerados como sus dirigentes natos, sus líderes, porque interpretaban su querer. ¿Cuál era la forma de dirección de estas pandillas? Se descubrió en el líder, a veces un muchacho brutal, con alguna predisposición al mando, con una expresión de fuerza y de voluntad que se imponía a los demás y los obligaba a realizar determinados actos coincidentes con el querer del grupo, pero otras veces expresaban simplemente el deseo del dirigente o líder en ese momento. Se trataba, como veremos luego, de una dirección autocrática. En las pandillas de Caracas esta actitud autocrática se manifiesta en un líder de extracción distinta de la del grupo de muchachos y con edad diferente de la de los componentes de la pandilla. En otros casos la dirección era superpuesta y ordenada por personas mayores que utilizaban el grupo en su propio beneficio. En tal circunstancia, cuando se lograba separar a los muchachos de esta dirección superpuesta, colocar la pandilla bajo el liderazgo de un muchacho de la misma, con mayor capacidad de dirección e integrado al grupo, era más fácil cambiar la actitud de éste y ponerlo a trabajar en actividad contrapuestas a aquellas realizadas con perjuicio de la sociedad.

LA CLASE ESCOLAR, GRUPO HETEROGÉNEO

Los estudios realizados, tanto en Venezuela como en otros países, nos indican que, la clase escolar como tal, es ya un grupo humano, pero ese grupo, en la mayoría de los casos no está integrado como una sociedad homogénea en la cual una persona dirige totalmente a los alumnos. En tales circunstancias el maestro intenta superponer una voluntad adulta por encima de la voluntad

del grupo que responde a todas las imposiciones del maestro y de la escuela; otros se revelan contra estas imposiciones, seguramente comandados por un líder que dirige desde tienda aparte la rebeldía dentro de la clase. La clase, entonces no puede analizarse como un grupo homogéneo, porque puede haber dentro de ella distintos grupos con diferentes líderes y con diferentes intereses. Lo importante, en tal circunstancia, para el adulto director de la escuela, o director de la clase, es determinar hasta qué punto es posible integrar estos flecos marginales del grupo como personalidades participantes de una comunidad homogénea, a fin de que la influencia educativa se ejerza en forma normal para que la acción de la escuela, maestro y de los otros alumnos del grupo, pueda contribuir a ese **modelamiento,** si nos fuera permitido el indebido uso de este término, de las actitudes de los muchachos componentes de la clase. Cambiar entonces el grupo es la función determinante impuesta por el proceso educativo a los maestros, a los educadores, a los directores de establecimientos de educación. Influir sobre los diferentes miembros de una comunidad educativa implica un propósito, muchas veces de imposible selección por el maestro para imponerlo al grupo total porque de la adopción de un procedimiento semejante han surgido las divergencias entre los diferentes miembros del grupo.

Las formas del liderazgo

Hay tres maneras de dirigir un grupo: a) la forma autocrática, b) la forma democrática y c) la forma individualista del **"laissez faire"**, dejar hacer. En el estudio de estas tres formas de dirección se puede encontrar las más recomendables desde el punto de vista educativo.

a) **En la dirección autocrática o autoritaria**, en primer lugar, el líder, desde afuera, propone las soluciones de obligado acatamiento por todos los miembros del grupo; en segundo lugar la actividad es dictada por el líder paso a paso, sin indicar las tareas posteriores; en tercer lugar, el líder indica las tareas de cada miembro del grupo y fija los compañeros de trabajo de éstos, haciendo fundamentalmente hincapié en la sumisión a la forma de trabajo señalada; en cuarto lugar, el líder distribuye las alabanzas y las críticas según sus conveniencias, de acuerdo con una manera personal de interpretar el trabajo de los diferentes integrantes del grupo. Esta forma de dirección tiene ventajas e inconvenientes, pero son más éstos que aquéllas. Por ello, sociólogos y pedagogos llegan a decir que tal forma de dirección se niega a sí misma, terminando en fracaso. Porque tarde o temprano la gente se rebela contra la dirección; cada cual ejercita libremente su capacidad de iniciativa, su actividad creadora.

b) **La dirección democrática,** que es la segunda forma de comando, ¿cómo se caracteriza? La política de un grupo democrático se caracteriza, primero, porque toda actividad propuesta por el líder es discutida entre los miembros del grupo. El líder invita a la realización de una actividad y escoge los medios para que, previa discusión, los individuos determinen cuál es la forma de colaboración que pueden prestar. En segundo lugar, mediante la discusión se llega al acuerdo sobre las diferentes alternativas que conducen a los miembros a realizar una escogencia acertada de las soluciones más adecuadas para resolver un determinado problema. En tercer lugar, la división del trabajo no la realiza el líder, sino que dentro de la misma discusión los alumnos distribuyen las tareas, asignan los compañeros para realizarlas con ellos, determinan la oportunidad de entregarlas y la forma cómo debe cumplirla. En cuarto lugar, el líder no es simplemente un jefe, sino un miembro del grupo, y por tanto imbuido de sus principios, los siente, los piensa, los quiere y está de tal manera consubstanciado con la acción realizada que él mismo participa en el trabajo; con tal participación persigue la realización adecuada de la obra propuesta.

c) **La forma directiva del dejar hacer,** se caracteriza porque concluye en no ser dirección. Parte de una concepción individualista. Se le denomina del "laissez faire", dejar hacer, porque utiliza las tácticas de la escuela económica liberal. En esa forma de dirección miembros del grupo tienen libertad de hacer cuanto les plazca, escapando a toda forma de control; en segundo lugar, el líder, si lo cree conveniente, suministra informaciones solicitadas por el grupo sobre determinadas cuestiones. Fuera de estas tareas el líder no tiene ninguna otra obligación con respecto al grupo; en tercer lugar el líder no participa en el trabajo del grupo y demuestra en oportunidades una total indiferencia con respecto a este trabajo; en cuarto lugar, no hay ningún comentario sobre el trabajo cumplido por los alumnos; cada cual hace su parecer y en realidad el proceso de realización de la propia personalidad, mediante el quehacer se cumple de tal manera que el líder casi no influye en el alumno[1].

De las formas de trabajo educativo, únicamente la segunda ha llegado a considerarse como recomendable para conducir los grupos humanos. Solamente la dirección democrática alcanza hoy efectividad educativa y social porque, en primer lugar, la dirección autocrática, al limitar la iniciativa de los miembros del grupo y al imponer soluciones, está coartando toda forma de iniciativa, toda capacidad de colaboración, porque los individuos dan sólo aquello que se les solicita y a veces menos de esto. Cuando un maestro, un jefe de grupo, un líder, quiere imponer trabajo a una clase, a un ser humano

(1) De estas tres formas de dirección se trata en el primer Ensayo de esta obra.

cualquiera, este trabajo se realiza mientras el maestro dirigente está presente; la cantidad y la calidad del trabajo merma, igual que la capacidad de realización, tan pronto desaparece la presión del dirigente sobre el grupo. La dirección autocrática da buenos resultados en algunos casos y puede que nuestra escuela, la escuela tradicional, estuvo dirigida en forma autocrática y ha producido algunos efectos y valores, gracias a esa presión permanente, pero hoy se ha demostrado, la posibilidad más rendidora de tal labor en el pasado, si hubiese coincidido la dirección del grupo con una actividad de mayor amplitud y colaboración.

En la forma de dirección democrática la colaboración se brinda espontáneamente, debido a que se respeta la personalidad del alumno o integrantes del grupo. Se pide una colaboración consentida, se solicita a cada quien asumir una tarea querida por él, previamente discutida y en realidad como tal. En esa forma de dirección la presencia del líder no disminuye ni la cantidad ni la calidad de trabajo, a diferencia de lo acontecido con la dirección autocrática, en la cual se ha comprobado, mediante experiencias y medidas, el decrecimiento de la calidad del trabajo, a veces hasta en un 50% cantidad reducida aun en más de 50 por ciento con la ausencia del líder. La dirección democrática del liderazgo llega en cierta manera a realizar el propósito de integración de las personalidades en grupo, para que cada cual realice dentro de él, en una forma normal la cooperación para la cual se siente capacitado y tiene inclinación independientemente de sus posibilidades, nos encontraríamos que a unos pediríamos demasiado y a otros demasiado poco, porque hay gente con mayores capacidades dentro del grupo, razón por la cual pueden dar más y otros con aptitudes menores a quienes no puede exigírseles con exceso, porque ello sería pedirle peras al olmo. La colaboración, cuando es consentida, se da en la medida de la posibilidad del individuo y, como quiera que la capacidad de inventiva, la capacidad creadora de cada persona queda libre, éstos la ponen al servicio del grupo entero. En esa forma se producen rendimientos extraordinarios en el trabajo del grupo. Muchos educadores olvidan estas cosas no porque dejen de considerarlas como buenas, sino porque el trabajo de dirección democrática es más difícil, requiere iniciativa, estudios, dedicación; solicita una constante aplicación de la actividad del maestro como miembro del grupo, para trabajar con éste, para estar a la altura del grupo y para estimular las aptitudes creadoras de sus componentes. Es más fácil dirigir un grupo humano en una forma autocrática que dirigirlo en forma democrática, así como es más fácil gobernar un país mediante la dictadura que gobernarlo mediante un proceso democrático de libre discusión de opiniones adversas, de contraposición de criterios, de maneras diferentes de juzgar. Los maestros dan por buena, desde el punto de vista educativo, la imposición de la tarea, fijan la

manera de realizar el trabajo, sin considerar los beneficios de la colaboración, mediante la cual los alumnos encontrarían la mejor manera de ayudar para que la escuela desenvuelva o realice mejor sus labores.

La dirección democrática no se contrapone a la fijación de las normas técnicas indispensables para realizar un trabajo dentro de la escuela. El profesor de química no puede entregar el laboratorio a un grupo que democráticamente discute cómo va a preparar el ácido nítrico, porque si los alumnos desconocen las técnicas, dañarían el laboratorio y se quemarían las manos. Esa clase de dirección no exime al profesor de instruir a los alumnos en el uso de las reglas técnicas del trabajo. Por el contrario, el maestro, el líder debe conocer tales reglas y estar capacitado para responder a las preguntas de los miembros del grupo o al grupo entero cuando expresen dudas sobre las soluciones adecuadas a un problema determinado.

El Maestro, líder de la Comunidad

En mi libro "El concepto del líder, el maestro como líder" (forma parte de este volumen), me enfrento al concepto sostenido por algunos sociólogos y por algunos trabajadores en desarrollo comunal, según el cual el maestro no debe intervenir como líder en las comunidades, porque su función es simplemente técnica, en relación solamente con la enseñanza de los niños, por lo cual afirman que cuando más debe actuar dentro de la comunidad bajo la acción y vigilancia de los líderes naturales de ésta. Tal criterio tuve que enfrentarlo no solamente desde el punto de vista teórico, sino desde el punto de vista práctico, enseñando a los maestros de varias comunidades, colocados bajo mis orientaciones, a actuar con grupos humanos para buscar con ello soluciones a problemas de la comunidad. Mientras otros dirigentes de organizaciones de carácter social-educativo arrinconaban al maestro de las comunidades o, simplemente, les pedían colaborar con los líderes de éstas en la realización de las tareas concebidas por la comunidad como útiles para su desarrollo. Tuve oportunidad de demostrar que aquellas comunidades en las cuales los maestros actuaban como dirigentes de los grupos humanos y como orientadores de los propios líderes naturales de la comunidad rendían mayor trabajo, que podían medirse por la obra hecha, frente a las otras comunidades en las cuales el maestro era sólo un miembro más de éstas, dispuesto a seguir las inspiraciones de un líder, comúnmente sin capacidad suficiente, sin cultura, con poca habilidad, ignorante de las técnicas de la dirección de grupos. El maestro, en mi concepto es un dirigente nato de las comunidades, tanto por su posición dentro de éstas, como por la capacidad que debe suponérsele, si en realidad ha es-

tudiado para el ejercicio de su profesión, en la cual está implícita una función de orientación y dirección de gente, de grupos. En efecto, educar es una manera de influir sobre la gente. La ayuda prestada a la gente se expresa diciendo: al grupo le interesa que sus componentes aprendan a trabajar en común en la solución de problemas también comunes. Cuando se tiene criterio de la dirección de grupos, y de la educación, podemos llegar a soluciones más a menos adecuadas, haciendo posible el intercambio humano y la solución de problemas de las comunidades.

Las características de los líderes

Los líderes de las comunidades (la escuela es una comunidad, o una pequeña comunidad, dentro de la gran comunidad de la sociedad entera), tienen determinadas características, muchas de las cuales pueden ser discutibles y otras son generalmente aceptadas. No nos referimos a las capacidades físicas asignadas por algunos al líder. Puede decirse, no obstante, que la capacidad para dirigir debe ir acompañada de determinadas aptitudes. He sostenido, y en eso no estoy solo, que en la capacidad de dirección, especialmente cuando nos referimos a los maestros, más es lo aprendido que lo heredado. El refrán confirma que "el poeta nace", razón por la cual se quiere atribuir cualidades innatas al dirigente, diciendo también que "el líder nace".

Hay, indudablemente, una serie de condiciones indispensables para el ejercicio del liderazgo, pero hay gente con buena garganta y sin embargo, no puede cantar, porque no ha aprendido a hacerlo o si lo realiza es en forma imperfecta o desagradable para los oyentes. Tal afirmación no niega la existencia de cantantes excelentes sin aprendizaje previo. En ese caso nos toca decir: "Si canta tan bien sin aprendizaje, sería maravilloso con educación". Al genio no se le puede poner vallas, porque se expresa de manera espontánea, indiferentemente del campo de su actuación.

Las capacidades geniales siempre encuentran una oportunidad para expresarse. Es más, la capacidad genial rompe todas las normas y crea su propia norma de comportamiento. Es decir, en una sociedad cuando un hombre tiene talento, éste naturalmente, impone las normas de expresión de su propia personalidad, a veces tan desbordante que resalta entre los demás. Tal es el caso de los genios de la humanidad; pero el genio es singular, lo corrientes es el hombre medio, de capacidades medias, afinadas con el aprendizaje, y dentro de las cuales están también los líderes. Para éstos es válido decir que es más lo aprendido que lo heredado y fundamentalmente en la capacidad rectora de maestro, influida por un aprendizaje específico, encaminado al desempeño de funciones de dirección. Este aprendizaje puede ser más o menos largo, más o menos provechoso, de acuerdo con las capacidades.

Hay maestros más hábiles que otros, aun procediendo de la misma escuela y acaso con pareja inteligente, con el mismo cuociente intelectual, pero uno tiene habilidades manuales y el otro habilidades intelectuales; uno se expresa con mayor facilidad de palabra, el otro con mayor destreza en las manos; el uno es pintor y el otro es poeta; éste es escultor y aquél albañil. Tienen la misma inteligencia y sin embargo la manera de expresarse cada uno corresponde a su forma de personalidad.

Funciones de los líderes

¿Cuáles son las funciones que corresponden al líder dentro de una comunidad? En primer lugar, una función de animador, una función de estímulo, porque todos le atribuyen una capacidad, todos le han confiado la dirección porque lo consideran capaz, y si él no promueve en los otros las formas de comportamiento adecuado, desperdicia oportunidades.

Estimular, ayudar a los otros a ser mejores y prestar mejor colaboración son funciones indeclinables de todo líder. A veces las tensiones del líder se confunden con las funciones del jefe. En mi citado libro discuto las diferencias que hay entre el jefe y el líder. El jefe puede ser impuesto desde afuera, y por ello colocarse al margen de la comunidad. El jefe impone su voluntad sobre la comunidad. El líder, por el contrario, forma parte de la comunidad, sale de ella. Como parte de la comunidad y embebido en ésta la expresa íntegramente. Su voluntad es la voluntad del grupo y no externa de éste.

Sin embargo, en algunos casos el jefe puede ser el líder, integrado en el grupo humano. En este caso la ordenación de una forma de comportamiento podría estar en relación con intereses superiores que la comunidad no llega a discernir porque miran más hacia el futuro. Al líder le corresponde poner a funcionar la comunidad, debe comportarse como una especie de desencadenador de la actividad, función que cumple con una frase, con un gesto, con un hecho, con un ejemplo. A la orilla del río, cuando los otros vacilan para lanzarse a las aguas por temor a ahogarse, el líder se lanza y todo el mundo le sigue. En oportunidades la gente expectante espera un gesto, el líder llega, se arremanga hasta los codos, mete mano aquí, sugiere allá y tras él otros ayudan también, hasta la generalización de una forma de comportamiento. Otras veces es la voz de comando, la palabra orientadora que imprime sentido a la acción, cuando no sabe la gente hacia dónde dirigirse ni qué hacer porque esperan la palabra que viene de arriba; cuando el líder la pronuncia se desencadena la acción. El jefe ordena, manda, mientras el líder pide colaboración. El jefe puede imponer obediencia, el líder sugiere la acción.

El poder del líder en el grupo le es conferido a veces por la edad, por el título o por las funciones. En el caso del maestro concurren las tres cualidades: la edad, el título y la función que desempeña. La edad, porque no se concibe, sino en comunidades adultas como en la universidad o de los grupos generales de la población que el maestro ejerza sus actividades dentro de un grupo de iguales en edad. Siempre el trabajo del maestro se realiza obedeciendo al propio significado de la educación. En efecto, ésta es la función por medio de la cual una comunidad adulta transmite a los jóvenes, hábitos, actitudes y formas de comportamiento, sus ideales, mirando al futuro. El maestro es así un órgano de la comunidad y en nombre de ésta transmite valores destacados como fundamentales. Sin embargo, el maestro como líder, si tuviese por función transmitir solamente lo que recibe de la comunidad, convertiría el quehacer educativo en menester dirigido a impedir el progreso. Actualmente el proceso educativo es considerado como actividad conservadora de valores por un lado y renovadora de actitudes, de principios, de normas, por el otro, razón por la cual inicié mi charla diciendo que todo educador debe estar en actitud de aprender siempre, de renovarse siempre, de crecer siempre, porque si sólo es capaz de transmitir los valores que recibe de la comunidad sin agregar nada, puede contribuir más bien a estancar el proceso de crecimiento de la formación humana.

Las influencias recíprocas

Entre el líder y su grupo hay una interrelación constante. El líder recibe del grupo y el grupo recibe del líder, porque ambos están colocados en una situación de miembros de una misma comunidad: por eso aprendemos de los alumnos y enseñamos a éstos. Cuando se pierde esa capacidad de aprendizaje, es porque el liderazgo ha llegado a su fin y los maestros deben prepararse para la jubilación.

El líder, como dije, es generalmente aceptado, surge de la propia comunidad, mientras el jefe puede ser impuesto. El caso del maestro, enviado desde el Ministerio de Educación con su título debajo del brazo, discrepa de la manera espontánea de constituir el liderazgo. Por ello desde su ingreso a la comunidad ha de iniciar el proceso, que por su título y sus funciones le conducirá al liderazgo. En ello le ayudará su capacidad de servicio, su colaboración con los otros miembros de la comunidad. Es decir, el maestro llamado a desempeñar un liderazgo debido a su título y a su nombramiento, ha de conquistarlo con obras en el corazón de sus dirigentes. De otro manera, el educador, el director de la escuela o del colegio podrá llegar a ser un jefe, pero no un líder de comunidades.

Conductor o líder no es la persona capaz de afirmar su voluntad y de imponerla a los demás, sino sabe unir las voluntades dispersas para constituir con ellas una voluntad colectiva; debe saber convertir al grupo en un poder colectivo; más que expresar su poder personal debe crear un equipo. En el caso del educador, su posición, como dijimos, surge de alguna forma de imposición implícita en el nombramiento, por lo cual ha de ganarse la voluntad del grupo transformándolo en un equipo de trabajo. El equipo es, por definición, una comunidad pequeña, organizada para realizar una labor determinada, una tarea querida, discutida y cuyos fines son conocidos por todos los participantes en el trabajo.

La habilidad y la paciencia en los líderes

El líder debe ser afirmativo y creador, paciente y perseverante: aceptar los reveses, si éstos son el producto de una actividad en la cual puede haber culpa personal o circunstancias difíciles de prever o que no están en sus manos evitar.

El líder debe tomar en cuenta las funciones secundarias y a las personas que realizan actividades poco destacadas dentro del grupo. Nos acostumbramos a atender solamente a los capaces y dejamos de lado, como marginados, a quienes no pueden, por su escasa capacidad, rendir una función resaltante; pero dentro de un grupo todos pueden, es más, todos deben ser utilizados en la medida de sus capacidades, en la medida en que cada uno puede dar. El educador no debe olvidar esta norma de dirección educativa, esencial para el armonioso desarrollo y crecimiento de los grupos.

El líder debe saber distinguir lo esencial de lo secundario y ésta es una condición en la cual a veces los maestros no paran mientes y le dan mucha importancia a los detalles, sin detenerse a pensar que lo fundamental queda oscurecido dentro de una serie de detalles, especialmente cuando explican los programas, fijan tareas a los alumnos, realizan funciones dentro de la comunidad.

El líder debe saber distinguir lo esencial de lo secundario y lo de urgencia correspondiente. Es decir, ha de saber también seleccionar entre las cosas que precisan de mayor atención inmediata y posponer aquellas que pueden ser resueltas después de una discreta espera. A veces por abarcar demasiado apretamos poco. Queremos realizar las cosas de una vez, sin escoger en realidad cuáles tienen prioridad porque son de mayor importancia para la comunidad o para la escuela.

El líder no puede considerarse infalible. El tono de inapelable infalibilidad asumida por algunos les hace perder la consideración de la comunidad,

porque la infalibilidad indica ya una condición fuera de lo humano, alejada por completo de la capacidad humana de resolver problemas. Cuando una persona se considera infalible, incapaz de equivocarse, se coloca al margen de la comunidad, constituida por hombres y mujeres susceptibles de equivocarse, que cometen errores y necesitan ser corregidos en sus yerros. Si la comunidad considera al líder como infalible y éste llegara a equivocarse caería de su pedestal o tendría que vivir de racionalizaciones de sus errores. Ahora bien, si la comunidad tiene la convicción de que el líder es susceptible de equivocarse como ser humano, aceptará sus errores, lo levantará, lo estimulará conservándolo en su puesto, la propia comunidad justificará la actividad equivocada, aduciendo que quien ha acertado tantas veces y ha rendido tantos beneficios a la comunidad, no puede ser descalificado por un error, conservándole su aval de confianza.

Ahora bien, el líder no puede estar pensando como todo el mundo, debe tener un pensamiento original, aportarle algo al grupo para que éste sienta siempre la ayuda de su líder, sus estímulos al proceso creador. Por otra parte, un líder no puede pensar que ya está hecho todo, que ha alcanzado la perfección. Cuando un líder asume esta actitud es porque se están liquidando sus capacidades creadoras y con ello llegaría la detención del proceso de crecimiento de la comunidad. El líder debe estar en constante actividad de progreso y perfeccionamiento de los medios para influir en la comunidad.

La pasión por la verdad

El líder ha de tener un alto concepto de la verdad y sobre todo en los maestros, que son dirigentes de una comunidad en la cual se forma gente para una actividad futura, la verdad debe ser la guía fundamental. Algunos hablan en política de la llamada "mentira estratégica". Los maestros no pueden tener mentiras estratégicas, porque la educación no es una estrategia para realizar fines que no puedan cumplirse dentro de un marco de verdad. Puede equivocarse el maestro, es posible que se equivoque, pero la equivocación, por definición, es un yerro en el cual incurre el individuo involuntariamente, no es una mentira. La mentira implica una actitud deliberada hacer cosas sin correspondencia con los hechos o de decir cosas sin relación con las actitudes. Para el maestro no hay mentiras estratégicas. Y cuando el político lo es de verdad, sus posiciones son las de un educador, que actúa ante un pueblo entero que le sigue y adopta sus formas de comportamiento. Por ello, el dirigente político cuando actúa falsamente está poniendo en peligro su propia capacidad de dirección y de influencia. Hoy la mentira es descubierta inmediatamente, dados los medios de difusión al

servicio de la sociedad moderna. La mentira corre como el fuego sobre la paja y quema al político. Actualmente no se puede hablar de mentira estratégica. Puede haber sí, verdades silenciadas, de inconveniente propalación. Así como el médico no le dice a un enfermo que está al borde de la tumba, porque espera reacciones favorables y apela al deseo de sanar que en el enfermo ayuda a vencer la enfermedad, también el político tiene la obligación de callar aquellas verdades que, si se divulgaran en vez de ser beneficiosas para la colectividad, serían perjudiciales para ésta, sembrándole desaliento.

El político debe silenciar las verdades, capaces de conducir a la desmoralización; tal es el caso de un ejército empeñado en un combate al cual le comuniquen derrotas en otros campos. Pero en esta circunstancia el político no dice una mentira, oculta una verdad, porque en tal ocultamiento está implícito también un beneficio para la colectividad. Yo no hablaría de la mentira estratégica, sino de la mentira piadosa, utilizada por el médico. El político, si sabe sus funciones, no puede exponer a una comunidad a su propia destrucción por una imprudencia. Tal proceder no se le perdonaría al político. Tampoco puede perdonársele al maestro la propalación de ciertas verdades frente a los alumnos para desorientarlos, ni hacerles saber cosas que deberían ignorar. No sé si a algún educador se le ocurriría decir a un alumno, lleno de esperanzas en el maestro, que a la madre la mataron de un balazo en un prostíbulo, en noche de farra, tanto más si al muchacho se le había creado la imagen heroica de la madre sacrificada por nobles ideales y esa imagen falseada se traduce en respeto del hijo por la madre, ayudándole a mantenerse y a mantener intacta su dignidad de hombre. Esa verdad ocultada, beneficia al alumno, y ningún maestro verdadero puede, por imprudencia, destruir los soportes morales del crecimiento espiritual de sus alumnos, so pretexto de fidelidad a la verdad.

El maestro y el líder deben formular juicios de valor cuando sean necesarios. Esas valoraciones deben hacerse en las partes significativas para la comunidad. El líder y el maestro deben tener una capacidad para la serenidad en medio de las circunstancias más adversas. El maestro como líder debe conocer la naturaleza humana y eso le ayuda en su trabajo. Finalmente, el maestro debe saber escuchar. ¡Qué falta nos hace saber escuchar! En la mayoría de los casos sólo tenemos aptitud para hablar y repetimos lo que pensamos para oírlo como si fuera un eco agrandado por altoparlante encargado de devolvernos nuestras palabras; pero si somos maestros y tenemos capacidad para aprender, esa capacidad de aprendizaje nos viene de nuestra capacidad para escuchar las argumentaciones e ideas de nuestros semejantes.

He abusado demasiado de la capacidad de ustedes para escuchar y con ello estoy negando en mí lo antes afirmado, pero he comprobado en ustedes

una capacidad para escuchar excelente. A fin de comprobar que además de capacidad para hablar la tengo para escuchar, deseo oírles a ustedes las opiniones o juicios promovidos por mis palabras. Estoy seguro de aprender de ustedes más de lo transmitido con esta charla.

DISCUSIÓN

Profesor Díaz Seijas

Colegas vamos a abrir un período limitado, de acuerdo con lo avanzado de la hora, por si algunos colegas desean hacer algunas Intervenciones con relación a la exposición que acaba de hacer el doctor Luis Beltrán Prieto Figueroa. Como en el día de ayer, las intervenciones serán de cinco minutos y se les agradece a los colegas que sean muy concretos, yo los anoto aquí en orden y así se les dará la palabra.

Parece ser que los colegas están cansados por el debate de la mañana, que duró cuatro horas y media.

Doctor Prieto Figueroa

Voy a abrir un debate usando un truco de la dirección.

No creo que todos estén de acuerdo con lo que dije.

Debe haber alguna forma de desacuerdo; de seguro algunos de ustedes deben tener una manera distinta de interpretar determinados aspectos de la presentación hecha del tema. Es probable que alguien desee una ampliación o aclaración sobre un determinado aspecto de la charla mía. Si esto les acontece me sentiría halagado, porque la más provechosa disertación no es aquella que contenta a todos, sino la que promueve o estimula el pensamiento de los oyentes y los dispone para expresar sus propias ideas: Deseo oírlos pues tengo orejas para ese menester.

Profesor Domínguez:

En esa capacidad de dirigir existe alguna diferencia entre los diferentes pueblos. Porque usted escribió un libro llamado **El Instinto de Lucha,** donde se refería concretamente al instinto de lucha del pueblo venezolano, es decir, ¿tenemos los venezolanos más capacidad de lucha que los íberos, concretamente?

Doctor Prieto:

El compañero José Rafael Domínguez pregunta si la capacidad de dirección tiene ubicación exclusiva dentro de las diferentes colectividades o naciones. La capacidad de dirección se prodiga en todos los lugares donde existan grupos humanos. En efecto, toda comunidad humana dispone de dirigentes o líderes a la altura de su desarrollo. La dirección es más o menos eficiente, pero toda comunidad tiene la calidad de líderes que su desarrollo requiere. No se trata de líderes mejores o peores. Por ejemplo, nosotros hemos tenido grandes líderes, cuando circunstancias especiales los reclamaron y cuando las necesidades crearon oportunidades para la acción de personalidades relevantes. Bolívar no se podía dar en un país libre e independiente. Churchill surgió cuando la guerra europea precisaba en Inglaterra un líder capaz de resolver determinados problemas. Lincoln aparece en un momento de la historia de los Estados Unidos de América. Cada época tiene sus líderes, cada pueblo produce los suyos; cada comunidad reclama líderes de acuerdo con las necesidades que confronta. Las necesidades engendran el liderazgo. Las diferentes modalidades de la acción dentro de una comunidad piden determinados líderes, por eso en una comunidad existe una multiplicidad de líderes. Cada sector de actividades, los diferentes grupos que existen dentro de las comunidades siguen la inspiración de un líder. Esto determina que una misma persona puede obedecer a varios líderes. Ya en el grupo profesional, ya en el partido político, o en la comunidad religiosa a que pertenece, encuentra los líderes a quienes sigue o de los cuales forma el séquito.

Mi libro sobre **Psicología y Canalización del Instinto de Lucha,** que a pesar de sus veintisiete años de publicado cobra ahora gran actualidad, plantea problemas vivos actualmente como en el momento de su aparición. Allí explico la capacidad de lucha muy desarrollada del venezolano, originada en nuestra inmadurez de pueblo, que en la dificultosa búsqueda de un camino de superación echa por el atajo cuando no encuentra vía franca. Entonces pone de lado toda norma y se lanza al combate contra lo que considera como injusto.

Leyendo al Libertador se encontrará que éste dijo en el Mensaje al Congreso de Angostura que, "El amor a la Patria, el amor a las Leyes, el amor a los magistrados, son las nobles pasiones que deben absorber exclusivamente el alma de un republicano. Los venezolanos aman la Patria, pero no aman sus leyes; porque éstas han sido nocivas y crean la fuente del mal. Tampoco han podido amar a sus magistrados, porque eran inicuos, y los nuevos apenas son conocidos en la carrera donde han entrado. Si no hay respeto sagrado por la patria, por las leyes y por las autoridades, la sociedad

es una confusión, un abismo; es un conflicto singular de hombre a hombre, de Cuerpo a cuerpo". Esta opinión del Libertador indica la necesidad de fomentar el respeto a la ley y a los gobernantes, por tal motivo recomendaba en mi libro antes aludido, no la estrangulación, sino la canalización de ese instinto de lucha del venezolano, para lo cual es conveniente crear instituciones que fijen una forma de comportamiento, donde la agresividad vaya perdiendo, poco a poco, su acento destructivo, función en la cual el liderazgo juega papel de singular significación.

Profesor García Maneiro:

Voy a enfocar un problema de palpitante actualidad que reviste caracteres extrafrontera, pero que en Venezuela repercute en los actuales momentos y es motivo de preocupación para todo educador y quiero formular la pregunta al Maestro Prieto, porque considero que es en nuestro país, hoy por hoy, una de las personas más calificadas para responder el tipo de pregunta que le voy a formular. Y considero que uno de los profesores y personajes más calificados para responder este tipo de preguntas porque el profesor Prieto tiene entre nosotros un alto valor y a manera jocosa decimos a veces que el Maestro Prieto nació con el título de Maestro en el ombligo. Porque es un maestro en toda la extensión de la palabra, con todos sus gestos y es un maestro con todo lo que dice. Mi pregunta se refiere a lo siguiente. En su charla usted enfoca un tema que fue motivo de investigación en 1941: las pandillas espontáneas. El problema de las pandillas espontáneas se ha transformado en la actualidad en pandillas organizadas; estas pandillas destructoras de hoy, no sólo destruyen la vitrina y la vidriera y queman el autobús, sino que destruyen valores humanos. Yo quiero concretar mi pregunta en la forma siguiente: ¿Qué actitud específicamente nos corresponde a los educadores asumir frente a esas pandillas comandadas y organizadas para destruir cosas y valores humanos?

Doctor Prieto:

En el caso de las pandillas delictivas los educadores están colocados en la situación de los otros miembros de la comunidad, que reciben el impacto de los grupos agresivos formados dentro de la comunidad.

Al educador como tal, como miembro de una comunidad y como dirigente de un grupo humano de jóvenes, le corresponde la función de hacer cambiar al grupo. Esta es función educativa, difícil hoy, porque se piensa equivocadamente que nuestra función se dirige a las personas y no a los grupos. En mi opinión la misión fundamental del educador de hacer cambiar

los grupos haciendo cambiar sus finalidades, poniendo a trabajar a la sociedad por la creación de nuevos valores es ahora tarea inexcusable.

Estoy realizando actualmente un estudio sobre el comportamiento de los adolescentes en Venezuela y en otros países. Ese estudio es complemento de trabajos ya publicados por el Instituto Pedagógico y por la Universidad "Andrés Bello". Se trata de mis clases dictadas en el Instituto Pedagógico sobre Psicología Educativa y que la Universidad Andrés Bello acogió. En esos estudios presento algunas soluciones del problema consultado.

En mis estudios he encontrado que los adolescentes, mal ajustados en un medio muy perturbado por influencias exteriores, sufren las consecuencias. Una ola roja mundial del crimen empuja hacia nuestras playas adonde ha tocado la cola. Los muchachos están inmersos en esa ola del delito, por ello no se trata de hacer cambiar a una pandilla de reducido ámbito, como acontecía en 1940.

La tarea es más difícil, porque ahora se trata de grupos cultivados para el delito. En 1940 la sociedad colaboraba en el ajuste de los grupos predelictivos de niños y adolescentes, en los cuales el problema social de la miseria jugaba papel preponderante; actualmente, en forma irresponsable, con finalidades políticas, adultos experimentados ponen el arma homicida en manos de los jóvenes para que cometan delitos. Los estimuladores, no muestran interés en combatir el delito juvenil, sino que lo sugieren.

Tampoco se trata ahora de delitos promovidos por causa de la miseria, porque en la mayoría de los casos, los delincuentes son jóvenes que provienen de familias acomodadas o con recursos suficientes para llevar una vida decente. Tal circunstancia dificulta y complica más la tarea de los educadores, interesados en cambiar los grupos de los cuales forman parte los jóvenes y adolescentes que concurren a los liceos y a la Universidad.

Otros grupos juveniles escapan a la acción del liceo y de la Universidad y los cuales no son pandillas que cometen actos predelictivos, sino delincuentes con toda la barba y que escapan a la forma normal de la acción educativa, para entrar en la vía correctiva, en la cual juega papel la acción represiva del Estado y de la sociedad en general, interesados en protegerse y proteger a los grupos. Los muchachos están solicitados por adultos de supuesta honorabilidad para que cometan atracos, asesinatos y otros delitos, pretextando actividad política que el adolescente no tiene oportunidad de discutir.

Acabo de tener la noticia, me llegó por intermedio de una hija psicóloga, de un muchacho que se ha presentado en la clínica de conducta, solicitando ayuda psiquiátrica, porque está confundido y desorientado. Ha participado en una serie de actos delictivos. Está afligido por el remordimiento, mucho más desde que leyó en la prensa el resumen de una conferencia mía dictada en Maracay y publicado bajo el título: "Del delito no se regresa nunca". La

lectura del resumen lo llevó a la clínica para pedir ayuda, indicación de que los muchachos no siempre están influidos por el espíritu de maldad. Son conducidos al delito, abusando de su entusiasmo juvenil. Mi afirmación: "Del delito no se regresa nunca", no implica actitud negativa de la susceptibilidad de corrección del delincuente, porque ello negaría el poder de la educación.

Mi afirmación pone de manifiesto una verdad de orden psicológico, según la cual las manchas de sangre en las manos o la sombra del delito en el hombre normal, con una fuerte conciencia moral, es permanente mortificación, aun en el caso de delitos cometidos por causas ampliamente justificables, hoy mañana y siempre. Incluso importa poco para la conciencia atormentada que el delincuente no sea descubierto, porque éste lleva la procesión por dentro y el sentimiento de culpa no le deja vivir en paz, razón por la cual muchos delincuentes son llevados a confesar sus faltas que permanecían ocultas.

Así, el muchacho, que en forma entusiasta, un día cualquiera mata a un policía, mata a un hombre cualquiera o lo golpea o hiere gravemente, e intenta lavárselas con agua y jabón; su lugar de expiación es el lavabo y sus instrumentos de lavar culpas son el agua y el jabón, pero la mancha no desaparece porque está en la conciencia. De seguro ustedes conocen el poema de Víctor Hugo sobre Caín. Este, después de dar muerte a su hermano, constantemente veía un ojo fijo mirándolo desde lo alto para reprocharle su crimen, pero el ojo no estaba en lo alto, sino en la profundidad de la conciencia criminosa. Ese es el sentido de la expresión: "Del delito no se regresa nunca".

De allí nuestro interés por salvar a los muchachos de esta ola de pervesidad inducida. Los muchachos no son delincuentes porque, como todo adolescente, como usted, como yo y como los demás, fuimos adolescentes, hacen cosas que pueden considerarse normales. Lo anormal es cosas que pueden considerarse normales. Lo anormal es el delito, al cual es conducido el muchacho por la influencia nociva de grupos interesados en esta actividad, que va a perjudicar en definitiva a los muchachos y está perjudicando notablemente el desarrollo social, político, económico y cívico del país.

Profesor Jesús Berbín:

Cuando usted daba las características del líder hablaba de la parte creadora para la comunidad, en ese proceso en que el líder trataba de imponer su capacidad de tal, le pregunto ahora, ¿si beneficia o perjudica a la comunidad la oposición, el choque digamos así entre dos por lo menos de esos tantos líderes que existen en toda la comunidad?

Doctor Prieto:

El choque de los líderes, la contraposición de puntos de vista dentro de la comunidad, es una forma de la discusión democrática. Se produce dentro de la comunidad con el propósito de encontrar las mejores fórmulas, los mejores programas para resolver problemas. Es el método democrático de que se valen las comunidades para promover su progreso.

Este choque no puede ser desfavorable, sino cuando degenera en una batalla entre líderes, camino de la agresión. El proceso de discusión, la exposición de ideas y de programas, ayuda a la gente a escoger, a seleccionar la mejor forma de colaboración en la comunidad. Dentro de un mismo grupo se produce una especie de criba de los líderes y de sus programas. Ese es un proceso normal en todas las comunidades. Los líderes son discutidos, no es posible que los programas, las actitudes, las proposiciones de un líder sean aprobadas siempre por unanimidad.

La contraposición de programas conduce a la discusión, si el grupo y sus líderes funcionan democráticamente. En este caso la mayoría decide.

Algunas personas antidemocráticas afirman que el criterio de mayoría no es siempre el mejor, porque ésta es susceptible de equivocarse. Según esas personas no siempre la mayoría tiene razón, porque a veces la verdad está en el grupo pequeño o en el de la minoría, Pero tales afirmaciones no pueden servir como criterio guía para nadie que se sienta verdaderamente demócrata. Cuatro ojos ven más que dos, se dice. Esto puede no ser cierto, si se trata de cuatro ojos miopes frente a dos normales. Debemos partir del hecho normal, según el cual cuatro criterios sanos pueden arribar a soluciones razonables.

En las comunidades animales la selección del líder se hace mediante la fuerza. En el gallinero, mientras un gallo es el jefe, nadie le discute su capacidad de repartir aletazos con las gallinas, pero cuando se levanta un pollo dentro del gallinero y quiere repartir aletazos, también es corrido por el líder del gallinero, hasta que un día el pollo decide enfrentarse al gallo; entonces pueden acontecer dos cosas: 1° que el pollo, con mayor cantidad de fuerza, venza en definitiva al gallo desplazándolo del gallinero. 2° que el pollo sea derrotado, imponiéndose la experiencia y veteranía del gallo. En este caso la selección se ha hecho mediante un proceso de lucha sangrienta. En las sociedades democráticas este proceso se realiza sin sangre. Mediante la libre discusión, una comunidad escoge como líder a una nueva persona, en quien ha descubierto condiciones y virtudes recomendables para conducir su proceso de crecimiento. En definitiva, no es perjudicial para una comunidad la libre discusión entre los diferentes programas y entre los diferentes líderes, si esta discusión se mantiene dentro del proceso normal democrático. Lo perjudicial sería que llegaran a las manos e hicieran como los gallos.

Presbítero De Santiago:

Hablando de la capacidad de error y de infalibilidad usted puso la infalibilidad en esto como un estado sobrenatural del hombre, de la persona y hasta ahora yo entiendo que la infalibilidad es una verdad interpretada, del resultado de un análisis con motivos sobrenaturales, visto también bajo una luz sobrenatural, la infalibilidad, el estado de infalibilidad como un estado sobrehumano de la persona, sería un estado enfático o un estado de iluminación que constituiría al líder fuera de lo humano, pero en ningún caso persona con capacidad de actitudes de liderazgo en el momento mismo, con esto quiero decir que la infalibilidad es una característica de un líder y que la equivocación si es una demostración de que el líder producto de la masa, venido de la casa, sí puede interpretar los fines que la masa persigue.

En segundo lugar hablando del liderazgo, dice que el líder se hace para buscar los fines que persigue una comunidad; creemos entonces que cada líder o cada liderazgo terminaría con la consecución de ese fin, aquí entonces vienen los que se dicen sucesores de la misma escuela, asesores o directivos y compañeros de ese líder. Hablando de la verdad, habla usted del derecho de la mentira piadosa, yo creo que la mentira no tiene derecho, que la verdad es la única que tiene derecho y que la comunidad tiene derecho a saber la verdad y que el único que no tiene derecho a saber la verdad es aquel a quien no se le debe decir, pero no cambiarle la verdad por una mentira piadosa. Yo quisiera que me dijera algo sobre esto.

Doctor Prieto:

Mi expresión en referencia a la infalibilidad no debe ser interpretada en forma teológica. Infalibilidad es calidad de personas incapaces de cometer errores, es decir, que aciertan siempre, lo que esté fuera de toda posibilidad humana, debido a la imperfección de los medios de que dispone el hombre para conocer la verdad, por eso el proverbio latino dice: "Errare humanum est", errar es propio de humanos, y el líder ha de tenerlo en cuenta a fin de disminuir las oportunidades de equivocación, sin desconocer sus limitaciones.

En cuanto a la definición del liderazgo como adhesión a los fines y propósitos de una determinada comunidad, sugiere el doctor De Santiago la afirmación de que una vez cumplidos los fines de la sociedad desaparecería el liderazgo. En realidad una comunidad es un cuerpo vivo, en permanente evolución, pero cuyas finalidades no terminan nunca. Si supusiéramos de una comunidad cuyos fines se han realizado, ésta desaparecería y con ella sus líderes, la comunidad desaparecería por falta de fines como tal. Cuando varias personas se asocian para cortar un bosque, con la tala de éste se liquida

también la sociedad por falta de fines. Entonces quien desaparece no es el líder, sino la comunidad. Conviene por tanto, decir, que siendo la comunidad un cuerpo vivo, los fines de su existencia y crecimiento se suceden a medida que se van alcanzando. Logrado un objetivo surge otro nuevo. Las necesidades de la comunidad engendran nuevos fines, una sociedad progresa en la medida en que la sociedad es capaz de crearse necesidades. Sociedad sin necesidades, es un cuerpo muerto. Las características de toda sociedad en progreso es que sus necesidades van siendo cada día mayores. En nuestro país, los pueblos que vivían al margen de la civilización, al recibir ayuda para una obra no se detienen, sino que continúan pidiendo y es función de los líderes estimular el crecimiento y promover el trabajo de todos para resolver las necesidades crecientes.

A la Construcción del acueducto sigue el de las cloacas y con estas obras otras necesidades aparecen. La calle y las carreteras engendrarán, por el solo hecho de existir, otras necesidades, como las de los vehículos, la policía de tránsito, etc. La satisfacción de una necesidad engendra otra y otra. La característica de las sociedades modernas es que tienen más necesidades que las comunidades primitivas. El indio desnudo necesita de poco para vivir, pero cuando se viste, se calza, se baña, la comunidad donde vive ha de cambiar para darle satisfacción a sus crecientes apetencias.

Es decir, en la medida en que crece una comunidad crecen las necesidades que han de ser resueltas. El cumplimiento de los fines de la comunidad no liquida al líder porque éste, si lo es de verdad, ha de ser capaz de ir creando nuevos fines para esa comunidad en progreso.

Pasando a otro tema planteado por la intervención del doctor De Santiago, el de la mentira piadosa, sostuve todo lo contrario de lo sugerido por la pregunta formulada. En efecto, afirmé que los maestros no pueden propalar "mentiras estratégicas". Además, la mentira piadosa no es tal mentira, sino el ocultamiento de una verdad, criterio compartido por el doctor De Santiago, cuando sostiene que no debe darse a conocer la verdad a quien no pueda interpretarla o no tiene interés en conocerla.

No podemos decirle la verdad a todo el mundo, porque todo el mundo no es capaz de interpretarla. Cuando propalar una verdad causa perjuicios sería razonable y conveniente silenciarla. El ejemplo del muchacho a quien le matan la madre en un prostíbulo, circunstancia que él ignora y por lo cual la imagen pura de la madre le ayuda a ser mejor, ilustra mi afirmación. Sería criminal destruirle esa imagen, con la cual no se propaga una mentira. El hijo tendría por falsa la realidad y no llegaría a creerla. Si se le dijera que la madre es una prostituta, de seguro rechazaría indignado esa afirmación o perecería frente a la verdad descubierta.

Tal verdad, por perjudicial, no debe propalarse. Su propagación no favorece al desarrollo de la comunidad, no es útil a quien la conoce. En estos y en

otros casos semejantes es conveniente silenciar ciertas verdades desfavorables para el crecimiento espiritual de la gente o que las perjudican, las aniquilan, las anonadan. La verdad puede ser un manjar peligroso si la gente no está preparada para recibirla; pero la mentira es un tóxico de muerte si se administra al voleo en la política venezolana. Siempre la mentira, política, o de cualquier otra naturaleza, es perjudicial, pero la verdad silenciada puede realizar grandes beneficios.

Profesor Silva Estrada:

Refiriéndose al papel del líder en dos posiciones distintas por ejemplo en el campo educativo por un lado y en el campo político por otro. La pregunta se refiere ¿si una posición complementa la otra o si ambas se obstaculizan?

Doctor Prieto:

En síntesis, el profesor Silva Estrada nos pregunta si se pueden asar dos conejos a la vez. La vieja experiencia nos indica que el que quiere asar dos conejos siempre se le quema uno. Sin embargo, puede haber un liderazgo que sea igualmente eficaz en dos actividades si éstas son tan próximas que se confunden la una con la otra. Por ejemplo, es casi imposible el ejercicio del liderazgo de los maestros por una persona que al mismo tiempo sea líder de los cortadores de leña en el bosque, porque son tan disímiles, tan distantes una actividad de la otra que se hace difícil conciliarlos o encontrarles relación. Pero se puede ser líder de los maestros al mismo tiempo que de los bibliotecarios o de los editores, de los escritores, etc. Tampoco existe incompatibilidad entre el liderazgo educativo y el liderazgo político dentro de un partido, porque el político, el dirigente de un partido político es también un líder de comunidades. Sus funciones son de dirección y orientación de formación de conciencia, más eficazmente cumplidas mientras mayor sea su capacidad para comprender y armonizar a las demás funciones implícitas en el trabajo del educador, razón por la cual políticos y educadores marchan tan próximos, porque toda política eficaz es una pedagogía de la acción. La respuesta a la pregunta de Silva Estrada nos llevaría a decir que el liderazgo generalmente requiere una consagración, un trabajo, una permanente atención a la función que se desempeña dentro de la comunidad y esa función si se ejerce en varios campos se divide, y al dividirse deja de ser eficaz en algunos de ellos.

Profesor Moreno:

Mi pregunta es la siguiente: ¿Hasta qué punto son convenientes los métodos persuasivos para dirigir a un alumnado?

Doctor Prieto:

Hasta donde la dirección es democrática. No hay ningún medio de educar sino mediante la persuasión, que es la forma de influencia permanente de los dirigentes sobre los dirigidos. El constante adoctrinamiento de la gente sobre la manera de comportarse, si el maestro opta por imponer sus puntos de vista, como dije, puede dar un resultado y es en realidad toda la escuela que nosotros hemos padecido, fíjese que digo padecido, ha sido una escuela autocrática en la cual el educador ha querido imponer puntos de vista, algunas veces equivocados, otras acertados, pensando que lo estaba haciendo de la mejor manera. ¿Cómo reaccionan los alumnos? El estudio de grupos, demuestra que si se comprime desde arriba a una masa flexible por los lados se desborda una gran cantidad de materia que es difícil abarcar. De igual modo en la dirección autocrática, cuando queremos imponernos a los demás, aplastarlos, alguna parte del grupo, grande o pequeña, poco importa, se margina, escapa a la dirección. Los que aceptan en una forma muy limitada las actitudes de imposición pueden aprovechar las enseñanzas del maestro; pero los demás generalmente, reaccionan en forma violenta o en forma indiferente, que es la peor forma de comportamiento, porque la indiferencia es negativa. Es la actitud de los que oyen hablar como quien oye llover. Nada les importa y llegan a desentenderse del trabajo de la escuela. Los rendimientos deficientes en muchos de nuestros planteles obedecen a esa forma autocrática de proceder del maestro.

Quería continuar desarrollando este tema, tan importante para la dirección educativa, pero debo marcharme, por otra parte hemos consumido demasiado tiempo en esta charla y ustedes deben estar fatigados. Sin embargo, no quiero retirarme sin dejarles un retazo de experiencia para estimular la reflexión sobre las actitudes que se asumen frente a los alumnos. En el Liceo "Andrés Bello", de Caracas, hace ya varios años, trabajaba una profesora de Matemática a quien los muchachos no le prestaban atención, debido a su carácter impositivo, era poco comunicativa y su método no era persuasivo. En alguna oportunidad, una chica que había pasado mal con ella su primer año, cuando la vio aparecer en el segundo año se puso las manos en la cabeza y le dijo: "¡Profesora, usted otra vez!" La profesora, en lugar de comprender la reacción de la muchacha, sensibilizada ante la idea de tener permanentemente la Espada de Damocles encima, le dijo: "Sí, yo otra vez y en ésta no pasa". Eso aconteció el 16 de septiembre y en realidad la muchacha no pasó en los exámenes de julio, bien sea porque no fue capaz de realizar el esfuerzo suficiente, porque tenía miedo a la maestra, bien sea porque la maestra no le dedicó el tiempo indispensable para que venciera sus deficiencias, pero yo puedo asegurarles que la muchacha no era torpe ni de inteligencia inferior. Demostró posteriormente,

con maestros de Matemáticas más comprensivos, su capacidad y estudió la materia admirablemente. Otras experiencias indican que la actitud impositiva del maestro en vez de favorecer ese crecimiento espiritual del alumno lo inhibe, lo anonada, y por eso es mejor y más conveniente el profesor que trabaja con sus alumnos, los hace interesarse en las cosas, discute con ellos, les presta atención, que el profesor interesado en imponer su propia voluntad, porque éste no persuade a nadie.

EL DESARROLLO DE LAS COMUNIDADES *

Senador Prieto Figueroa. Pido la palabra. (Concedida). Estimados colegas: La proposición que está sobre la mesa y el informe de la Comisión plantean un problema que debiera llamar a reflexión a los miembros de esta Comisión Delegada y en general a todos los venezolanos. Hablamos del Municipio venezolano, de las municipalidades y de sus presupuestos, pero en realidad el Municipio venezolano, como tal, tiene una vida precaria, porque, se le ha convertido en una estación de tránsito para invertir los fondos del Situado Constitucional que perciben los estados y luego traspasan alguna parte a las municipalidades. Las rentas de nuestros municipios son precarias. Incluso las del Distrito Federal que recauda una gran cantidad de dinero son escasas en relación con los gastos de una comunidad, de una ciudad de más de un millón de habitantes y para lo cual no alcanza lo que sufragan los contribuyentes del Distrito Federal. Cuando analizamos los otros días en Maracaibo el presupuesto de esa ciudad le observaba a los miembros de la Municipalidad que ese presupuesto demostraba que en Maracaibo nadie contribuía adecuadamente para los gastos de la ciudad, pues con ese presupuesto no era posible atender las necesidades de una ciudad de medio millón de habitantes. Si descontamos Maracaibo, Cabimas, Punto Fijo, Barcelona, Puerto La Cruz y diez municipios más de la República, el resto no es sino un conjunto de ciudades, localidades, que reciben del erario de los estados una cantidad de dinero para cubrir gastos que habitualmente deberían ser cubiertos por la propia población. No hay en Venezuela desarrollo comunal. No lo hay porque el municipio es la cabecera del distrito, donde se hacen los gastos indispensables para ciertos servicios municipales, pero quedan abandonadas las pequeñas localidades de la República, quedan abandonadas a su propio destino, incluso porque ellos no saben qué hacer. Por ello, lo que se intenta con esta Fundación para el Desarrollo Comunal, es promover un movimiento general de exaltación del

* Copia taquigráfica del discurso pronunciado en la Comisión Delegada del Congreso, el 20 de febrero de 1962, para apoyar la creación de la Fundación para el Desarrollo de la comunidad.

espíritu comunal, del espíritu público comunal, enseñar a la gente que no debe estar esperándolo todo de arriba, porque mientras lo que se espera no acontezca no tendremos municipalidad. El proceso de desarrollo comunal es un proceso educativo de la gente que deben aprender a actuar en común, a actuar ayudándose, creando en ellos la preocupación por la resolución de sus propias necesidades. Con cinco o diez millones de bolívares que tendrá la Fundación y aun con veinte millones y todos los que lleguen a adquirir, no se van a resolver las necesidades de las comunidades, de los pequeños núcleos humanos del país.El informe que viene del Ministerio dice que en varios estados, creo que en tres, están ya bajo control 189 comunidades. Pero ha de entenderse que ese control no se refiere a las ciudades, sino a los pequeños poblados de 200, de 400, de 500, de 600 personas a las cuales se les pone a trabajar en la edificación de la propia casa, en la transformación o en la construcción del acueducto del cual tomarán agua; enseñarlos a utilizar la ayuda mutua para promover el adelanto de las comunidades y eso no se puede lograr sino mediante una organización que asuma estas funciones de estímulo, de exaltación de las propias posibilidades de la gente. En la gestión de la Fundación propuesta, la injerencia del Municipio es indirecta, pero, en definitiva, Se aprovechará del esfuerzo de todos cuando las comunidades se desarrollen, cuando crezcan, cuando la gente aprenda a trabajar en sus propias cosas. Contaba hace días a compañeros y amigos míos lo que viví en la Isla de Margarita, donde se practicaba la ayuda comunal en forma ejemplar. Allí los caminos vecinales eran limpiados semanal o quincenalmente por la propia gente de la comunidad, que también acondicionaba el acueducto y las acequias de regadío Para impedir que el río inundara las casas ribereñas, donde la propia gente trabajaba para que los parques y los jardines públicos estuvieran bien presentados, limpiaban también los frentes de sus casas. Hoy todo eso se hace a través de peones pagados y la municipalidad, o mejor el municipio, que es el hombre de la ciudad, se limita a protestar porque hay un hueco en la calle, porque se cayó una teja o no han limpiado el camino vecinal, pero él no aporta esfuerzo alguno para remediar las fallas. Si usted le pregunta a ese hombre que protesta con cuánto contribuyó para que ese servicio funcione bien, no podrá dar ninguna respuesta, porque su contribución ha sido nula.

El grave daño que hemos padecido en Venezuela proviene de que el Presupuesto, por arriba, ha resuelto gran parte de nuestras necesidades, grandes y pequeñas, impidiendo esa colaboración mínima de la gente en las comunidades. No hemos enseñado a las personas a valerse de sí mismas y, por consiguiente, lo piden todo, esperan que todo les venga como la lluvia. El proceso de desarrollo de las comunidades es un proceso lento que hay que estimular por medio del maestro de escuela, de la trabajadora social, del

abogado, del médico, del ingeniero, de todos cuantos en alguna forma están en contacto con el pueblo; pero quienes deben hacerlo a veces no saben actuar y encuentran más fácil echar la carga al gobierno. El ingeniero, por ejemplo, observa la falta de un puente y se ciñe a notificarlo al Ministerio de Obras Públicas para que lo levante; el médico índica la falta de letrinas y recurre al Ministerio de Sanidad para que las construya, pero no estimula en la comunidad el deseo de realizar por sí mismo las cosas que precisa para su crecimiento y salubridad.

He trabajado en procesos de mejoramiento de comunidades en Costa Rica y en Honduras y sé lo que se puede lograr de los pueblos, de los habitantes de las localidades cuando se les estimula, cuando se les ayuda y se les enseña a trabajar en su propio beneficio y tal es el objetivo que se propone o se debe proponer la Fundación para el Desarrollo Comunal. Porque si se superpone al Municipio para actuar por éste, mataría toda iniciativa, causando grave daño al espíritu público en términos generales y lo que interesa, por encima de todo, es despertar el espíritu cooperativo de los ciudadanos, crear en la gente el propósito, el deseo de progresar con el propio trabajo, con la ayuda mutua, apelando al compañerismo, para la acción colectiva. Entre nosotros no progresa nada que no sea promovido desde arriba, por ello se da el caso de los edificios escolares de Caracas. Sólo la falta de espíritu público explicaría las depreciaciones producidas por grupos irresponsables en el local de la bella escuela municipal situada en La Quebradita, barriada de la ciudad. Pero indica también que la comunidad no siente la escuela como suya, como la escuela de sus hijos, producto de esfuerzos colectivos, porque la escuela le cayó desde arriba, porque ni siquiera había sido pedida. De la noche a la mañana el Gobierno Municipal decidió hacer una escuela en la barriada y la construyó magnífica pero sin promover el deseo de tener una escuela y trabajar por ella a fin de que cuando la recibieran estuvieran dispuestos a cuidarla, a vigilarla, a mejorarla y embellecerla cada día. En Costa Rica, por ejemplo, las escuelas, cuando no son construidas por las poblaciones, las construye el Gobierno y las entrega a la comunidad de padres y maestros que anualmente se encarga de pintarlas, de mejorarlas, de presentar siempre la escuela de sus hijos como la mejor escuela. Aquí termina el año escolar y el Gobierno pinta las escuelas, repara el mobiliario, sin que la comunidad tome a su cargo tarea alguna respecto de la escuela, como si nada le importara. Le llegó como caída del cielo y allí se queda.

El problema del desarrollo de la comunidad implica un proceso que tiende a crear en la gente responsabilidad en el propio mejoramiento y por ello considero impropio asumir una defensa del Municipio que se supone atacado con la creación de la Fundación para el Desarrollo. Se trata más bien de

fomentar un espíritu favorable a las municipalidades para lograrles la autonomía que les falta, porque ésta se fundamenta en la acción comunal de los municipios. La autonomía del municipio crece con la autonomía del hombre que vive dentro de un municipio comienza cuando él se hace responsable, contribuyendo al mejoramiento del Municipio, ya sea con trabajo, ya sea con una contribución para los gastos municipales, actitud de la cual carecemos y por ello precisa estimularla, hacerla crecer, y la Fundación propuesta debe trabajar en ese sentido, porque se trata de un Instituto de Fomento Municipal, de Fomento Comunal, para no hablar del municipio, que es una creación, en cierta manera jurídica, sino de la comunidad como órgano vivo y primigenio, como agrupación de gentes que tienen problemas y que necesitan resolverlos. Por eso le doy mi apoyo a la creación de este Instituto o Fundación, o como se llame, para promover el desarrollo comunal. La objeción que le hacía el diputado Silva Torres porque supone que un grupo de hombres de determinadas tendencias puede acaparar su administración, carece de validez, porque si tal aconteciera, se desnaturalizaría la organización, ello sería una ocurrencia desafortunada y de graves consecuencias para este país. Porque no se trata de que las comunidades sean manejadas por nadie, porque ello conduce a su anulación, sino a que se manejen ellas mismas. Se trata de que el hombre del campo y de la ciudad, los hombres de las pequeñas poblaciones comiencen a tener autonomía en el manejo y resolución de sus problemas. Si alguien se les impone por arriba para dirigirlos les impide todo proceso de crecimiento.

No estoy cierto de si en este caso me entusiasma un programa de mejoramiento del hombre partiendo desde abajo, desde él mismo y por eso le doy mi voto, haciendo abstracción de toda referencia política e incluso de todo cuanto se relacione con la organización del Estado y de las municipalidades, para ver solamente el porvenir a través de un programa de mejoramiento de la gente por la gente.

EL ENTRENAMIENTO EN SERVICIO DE LOS MAESTROS NO TITULADOS *

Vocación y formación

La preparación de los maestros es el problema capital de todo sistema de enseñanza. Ninguna reforma educacional planeada con el propósito de lo-

* Conferencia pronunciada en el Rotary Club de San José de Costa Rica, el 5 de noviembre de 1953.

grar una acción eficaz puede tener éxito si antes no se hace consciente en la mente de los maestros, y tal no puede acontecer si éstos no tienen la preparación suficiente para interpretar, conducir y realizar dicha reforma.

Pero, ¿cuál es la mejor preparación para un maestro? Tal pregunta no puede tener una respuesta comprensiva universalmente, Cada pueblo, cada estadio cultural, cada época con necesidades, preocupaciones y evolución diferentes, necesita y pide determinado tipo de maestro para que transmita a las generaciones jóvenes los usos y costumbres, los valores culturales de la comunidad, que son patrimonio de las generaciones adultas. Es más, se necesitan maestros para que, partiendo de ese tesoro cultural, incorporen al acervo de los pueblos valores nuevos, que promuevan el progreso y hagan crecer en las nuevas generaciones las aspiraciones de un mundo mejor. Así, el maestro, a la vez que conservador de los valores tradicionales del pueblo, es un agente de cambio que promueve actitudes transformantes, aúpa el progreso, creando una conciencia de las nuevas necesidades.

La responsabilidad del maestro crece con el mayor desarrollo de las comunidades y con las necesidades de éstas, y su preparación debe correr pareja con los requerimientos de esas comunidades. Esto es, su preparación ha de estar a la altura de sus funciones sociales. Desafortunadamente para nuestro continente y para otros pueblos del mundo, si se ha colocado en las manos de los maestros tan comprometedora tarea no se le ha dado siempre la preparación adecuada para llenarla con éxito ni se les han entregado instrumentos eficaces para la acción. Las instituciones formadoras de maestros, a veces dieron excesiva importancia a un hacer pedagógico vacío de sentido; otras exageraron el suministro de un saber teórico y de una cultura general, sin una técnica que fuese la puerta de salida para comunicar lo que se sabía a las personas que no necesitaban. Para unos lo importante era la técnica del enseñar; para otros, la cosa que se enseñaba, y el maestro solamente venía a ser un instrumento encargado de una determinada función, según la posición sostenida acerca de su formación.

Pero, antes que todo, el maestro es una persona humana, con tendencias y aspiraciones, con deseos y pasiones, son esas cualidades intrínsecas de su personalidad las que condicionan su acción. Si el maestro no se siente inclinado naturalmente hacia la profesión, si no hay en él una capacidad de servicio, una determinada preferencia hacia los otros, entonces ni los conocimientos generales, ni las técnicas del hacer pedagógico pueden garantizar aquella eficacia de su acción antes aludida.

De allí que se haya caído en la exageración de decir que, como el poeta, el maestro no se hace, sino que nace. Se ha colocado por encima de toda otra consideración lo que se denomina la vocación, el don pedagógico, que, después de un análisis minucioso, se ha llegado a determinar que es una escasa y rara calidad humana, tan escasa, que si fuera a tenérsele como

única condición para el ejercicio del magisterio, por lo menos el ochenta por ciento, o más de los niños del mundo que ahora asisten a las escuelas, no tendrían maestros.

Es, pues, necesario decir que ha de partirse de una calidad humana, que es lo que en el hombre hay de original: su personalidad, y sobre esa original base personal, se construyen las formas del hacer pedagógico.

No hay que hacerse ilusiones exageradas sobre la vocación para el magisterio en su forma más pura y específica. En el espíritu y cuerpo de hombres y mujeres hay multiplicidad de actitudes que se manifiestan en presencia de estímulos adecuados. Hay sí la actitud predominante, que concuerda con una vocación. Pero sobre ésta están presionando, para auxiliarla, para reforzarla, todo un haz de actitudes menos destacadas que se dirigen en el sentido del camino escogido para favorecer la realización de la personalidad. Además, una determinada actitud o conjunto de actitudes no se dirigen a una específica actividad señalada, profesión u oficio, sino a campos de actividades relacionadas por sus objetivos por la naturaleza de la acción que reclaman.

Lo hecho en el maestro es, en las condiciones actuales de la profesión, infinitamente más de lo innato en él. La formación pedagógica llega a ser un gran soporte para esas aptitudes secundarias, a veces sin potencialidad para manifestarse aisladamente, porque una poderosa vocación está presionando en otro sentido y arrastra tras de sí las otras fuerzas del espíritu.

Puede ser aun que entre las múltiples actitudes de los individuos, de que nos habla John Dewey, exista un equilibrio que impida una escisión adecuada. En este caso la orientación primero y luego la formación señalarán el camino y ayudarán la eclosión de la actitud de servicio, latente en todo ser humano, que se siente miembro de una colectividad y comprende que en la cooperación con otros su personalidad encuentra una oportunidad de realizarse.

Sostuvimos en mayo de 1951, en la Escuela de Pedagogía de la Universidad de Costa Rica, que "no es maestro quien quiere serlo, sino quien sabe serlo en la excelencia de sus grandes cualidades de guía y paradigma de toda una nación..." Pero en ese "saber ser" ha de entenderse que se conjugan las virtualidades de un espíritu con lo que agrega una formación adecuada, que aun cuando fuera buscada no producirá sus resultados con el sólo quererla. Interviene el dominio de una técnica; pero, además la cualidad inherente de una personalidad comunicativa, que con la técnica se comunica y expresa. Pero sin que con ello quiera decirse que es una excepcional virtud, sino condición humana susceptible de producirse en el ser humano corriente, medio, que con una formación bien conducida puede afinarse hasta producir excelencias.

No es que asignemos un excesivo valor a la formación en desmedro de la vocación, sino que nos colocamos en el punto justo que señalan las investigaciones.

Hemos visto a muchas personas expresar su deseo de ser maestros; pero al inquirir las causas de la elección, raramente aparece el deseo de servir a los demás, el amor a los niños, el deseo de compartir y acercarse a los seres humanos para transmitir lo que se sabe y ayudarles a completar su formación. Por el contrario, aparece un deseo de mejorar de posición social, sobre todo en las clases populares preteridas, que en el magisterio miran una puerta de salida hacia nuevas formas de vida; otras veces es una necesidad económica, un deseo de los padres, las influencias del ambiente familiar o social, etc. Lo que se dice con relación al magisterio puede generalizarse respecto a multitud de profesiones y oficios.

La investigación conducida por la Misión de Asistencia Técnica de la UNESCO en Costa Rica, investigación que dirigió la profesora Luz Vieira Méndez en 1952, entre 1.359 estudiantes de los terceros años de las escuelas complementarias y de los quintos años de liceos y colegios que señalaron como carrera que deseaban seguir el magisterio, 349 estudiantes (25,31%) indicaron causas de carácter económico para la elección; 508 (36,48%) adujeron causas de tipo ambiental. Señalaron razones que en alguna forma se relacionan con la vocación, 500 alumnos (36,26%). Entre las causas apuntadas como en alguna manera relacionadas con la vocación se indicaban:

a) Se adaptan a sus capacidades, 100 estudiantes (20%).
b) No se creen capacitados para estudios superiores, 22 estudiantes (4,40%).
c) Fue su propósito desde que ingresó en el colegio, 96 estudiantes (19,60%).
d) La segunda enseñanza le despertó nuevos intereses, 98 estudiantes (19,60%).
e) Le ayudará en la carrera que desea seguir, 29 estudiantes (5,80%).
f) Satisfará sus deseos de prolongar estudios, 128 estudiantes (25,60%).
g) No tiene suficiente información sobre otras carreras, 25 estudiantes (5%).

Entre estas causales solamente las marcadas con las letras a, c y f, es decir, 326 alumnos (65,20%) del subtotal y apenas el 24,52% del total de 1.379 alumnos, pueden considerarse razones vocacionales para elegir la carrera del magisterio.

En posterior investigación (1953) realizada por la Misión de Asistencia Técnica de la UNESCO, bajo la dirección del doctor Marvin S. Pittman, entre 6.291 cursantes de educación secundaria, 1.230 estudiantes (19,54") —nú-

mero que comprende 1.040 mujeres y 190 hombres— manifestaron deseos de seguir la carrera del magisterio. Pero ¿cuántos de éstos están guiados por una verdadera vocación? ¿Cuántos están determinados por motivos diferentes de los vocacionales?

En una encuesta conducida en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de La Habana, en la Cátedra de Pedagogía Comparada, bajo la competente dirección de la doctora Emma Pérez Téllez, trabajo en el cual tomamos parte, se puso de manifiesto lo que aquí se afirma. Los sujetos de investigación, alumnos de la Facultad, eran en su mayor parte maestros graduados de normal y bachilleres que aspiraban a incorporarse a la docencia.

En el cuestionario de investigación se averiguaba, entre otras cosas, lo siguiente:

a) ¿Por qué se hizo maestro?

b) ¿Está usted satisfecho de la profesión elegida?

c) Si tuviera oportunidad de cambiar de profesión ¿lo haría usted?

Más del setenta por ciento de los maestros consultados respondieron a la primera pregunta: que estudiaron para maestros por razones económicas, porque era la carrera más corta, porque en Cuba no había otra cosa que hacer, etcétera.

A la segunda pregunta respondieron negativamente más del sesenta por ciento de los maestros en servicio. Respecto a la tercera pregunta respondieron afirmativamente casi el mismo porcentaje anterior, y como se preguntaba, además, cuál profesión seguiría si tuviera oportunidad de cambiar, resultó que una gran mayoría de maestros eran frustrados médicos, ingenieros, abogados, industriales, las profesiones de mayor prestigio en la sociedad[1].

---

(1) El problema de la determinación de las cualidades deseables y necesarias para el ejercicio del magisterio, especialmente el de la vocación, ha sido investigado ampliamente en varios países.

T. Jonkheere, de la Escuela Normal de Bruselas, después de una investigación en sus alumnos, encontró:

a) Ningún alumno entro a la Escuela Normal por vocación.

b) Los principales motivos descubiertos en la investigación fueron los consejos de los padres o de otras personas con autoridad sobre los alumnos y, además, que la profesión del magisterio presentaba las ventajas de vacaciones largas y días de trabajo reducidos.

c) La escogencia de profesión no fue determinada por razones nobles y elevadas, tales como deseo de perfeccionamiento personal y de servicio a los demás, sino por motivos de orden práctico, utilitarios y egoístas, entre los cuales se destaca seguro y jubilación cierta.

Ed. Hunguenin, en una investigación conducida en Suiza sobre la vocación pedagógica, afirmó que sólo un pequeño número de personas se consagró a la pedagogía por vocación, no obstante que más tarde puedan sentirla en el curso de la docencia, razón por la cual concluye diciendo que la vocación no siempre debe considerarse como innata, sino que a veces se presenta como una conquista lenta, laboriosa, hasta difícil, en la cual pueden intervenir diversos factores.

Ayer no más, conversando con varios excelentes maestros, de una labor encomiable en varios años de servicio en la docencia costarricense, me manifestaban que no estaban satisfechos de la profesión que ejercían, ya que hubieran deseado ser otra cosa diferente. Si esto acontece en personas que han tenido algún éxito profesional y gozan de prestigio, no es difícil imaginar la respuesta de los que no disfrutan de estas condiciones.

Entre las causas de fracaso de los maestros encontradas en la investigación efectuada en Estados Unidos por Cleda Moses, entre profesores de educación media y por Serman Leittler entre profesores de educación primaria, ocupan puesto destacado aquellas que se relacionan con la vocación o con la insuficiente preparación[2].

La investigación dirigida por el profesor Rui Carrington da Costa, de Portugal, entre alumnos de Escuelas Normales para Maestros Primarios, con el fin de determinar los motivos para ingresar al estudio de la carrera del magisterio, condujo a los siguientes resultados expuestos en porcentaje:

1° Por varios motivos 23,81%
2° Porque los padres u otras personas de la familia son profesores 20,41%
3°Por voluntad de los padres.. 5,65%
4° Por entender que se trataba de una profesión propia para mujeres............... .... 12,25%
5° Por tratarse de cursos rápidos.. 10,20%
6° Por gustar de los niños.. 9,52%
7° Por vocación.. 8,16%

Los datos de esta nota son tomados de un trabajo muy documentado del profesor Rui Carrington da Costa, titulado: **¿Será Possevil Predezir e Avaliar a Eficiencia da Funcao Docente?,** publicado en el N° 37, vol. XIII.

(2) El estudio de Cleda Moses, realizado en 76 escuelas de enseñanza media, le llevó a establecer las razones del fracso de los profesores de ese nivel de estudios, según la escala decreciente de la siguiente tabla:

1º Deficiente preparación científica.
2º Falta de personalidad.
3º Falta de interés por el trabajo.
4º Disciplina blanda.
5º Falta de simpatía (comprensión de las dificultades ajenas, etc).
6º Incapacidad para cooperar.
7º Actitudes impropias de la profesión.
8º Deficiente conocimiento del asunto a tratar.
9° Deslealtad.
10° Inmoralidad.
11° Poca salud.

Sherman Littler coloca las causas de fracaso de los maestros en la tabla siguiente:

1° Disciplina blanda.
2° Falta de personalidad.
3° Falta de técnica en la enseñanza.
4º Falta de interés.
5º Descuido (no se preocupa).
6º Incapacidad para cooperar.
7° Falta de salud.

En Costa Rica la profesión goza de prestigio y consideración. Muchas personas van a ella por hacerse acreedores a este prestigio, influidos acaso por el ejemplo magnífico de ese gran animador de espíritu, de gestor de conciencias que fue don Omar Dengo, y de la clara y ejemplar mentalidad de don Roberto Brenes Mesén, paradigmas de la docencia costarricense. Pero en la mayoría de los casos, quienes eligen la profesión del magisterio lo hacen por las razones apuntadas. Las mujeres han llegado a considerar la enseñanza como una ocupación propia de su sexo, no sólo aquí, sino en el mundo entero. Si a esto se agrega la baja remuneración que en el mundo recibe el magisterio, se verá la causa por la cual ya los hombres no buscan la profesión docente y se van a otros campos de actividad más remunerativa.

Estas circunstancias y otras que no entraremos a analizar por falta de tiempo, han ido reduciendo la afluencia de la juventud a las escuelas normales. Estas no producen el número de maestros requeridos por la población en una gran cantidad de países.

DÉFICIT DE MAESTROS GRADUADOS

En Costa Rica no sólo por esas razones, sino por otras determinantemente económicas, las escuelas de formación de maestros no han producido el personal docente que el país necesitaba. Ello ha determinado que el Estado recurra a maestros sin preparación previa para ponerlos al frente de las Escuelas creadas, para dar así satisfacción a las aspiraciones de las comunidades.

Este es un viejo problema. Antes de la creación de la Escuela Normal de Costa Rica (1914), en la reforma de don Mauro Fernández, fueron creados en el Liceo de Costa Rica (1887) y en el Colegio Superior de Señoritas (1888) las secciones de normal y de la Escuela Normal de Costa Rica, posteriormente, nunca fueron suficientes para cubrir las demandas de maestros que una nación, preocupada, como la que más, por la educación popular, ponía de manifiesto.

La Escuela Normal de Costa Rica, desde su fundación hasta el año 1940 fecha de su conversión en Escuela de Pedagogía de la Universidad de Costa Rica, produjo un promedio de 54 maestros por año. Desde 1940 hasta 1952, la Escuela de Pedagogía graduó 1.059 profesores, lo que da un promedio de 88 maestros por año. A las instituciones formadoras de maestros, circunscritas hasta 1949 a una sola escuela, se han agregado desde entonces cuatro instituciones más: la restituida Escuela Normal de Costa Rica en Heredia, el Instituto de Educación de Guanacaste, el Instituto de Educación de Turrialba[3]. Hay ahora mayores posibilidades para formar el personal docente

(3) El Instituto de Educación de Turrialba, concebido por la Misión de Asistencia Técnica de la UNESCO, bajo nuestra dirección, como el establecimiento para formar maestros de comunidad, introduciendo nuevas orientaciones en la formación docente, fue clausurado en 1953 por razones de orden político, dejándolo como un simple colegio de bachillerato. En ese mismo año se creó la Escuela Normal de San Ramón.

que requiere la nación. Sin embargo, si el crecimiento de la población escolar es del siete por ciento anual, para responder a este solo crecimiento se requería poco más de doscientos maestros en 1954, sin contar con que se retirará del servicio docente un número más o menos igual. Harán falta más de cuatrocientos maestros para el año que viene (1955), y solamente se graduarán para la misma fecha alrededor de 209 maestros, inscritos en el último año en los institutos de formación de maestros. Para 1955, los requerimientos serán de alrededor de quinientos maestros, y los institutos de formación docente sólo podrán proporcionar poco menos de la mitad de esa cifra, contando con que se graduarán para entonces 105 alumnos actuales de primer año de la Normal de Heredia, los 74 de primer año de la Escuela de Pedagogía y los inscritos en los otros tres institutos que para esa fecha terminarán estudios. Pero además de estos problemas de déficit, Costa Rica tiene creado el problema de su magisterio no titulado, que es de capital importancia.

Para que se vea su magnitud, las cifras siguientes podrán ayudar a comprenderlo:

Para 1952, de los 3.855 maestros de aula de que disponía el país,
1.496 eran normalistas
777 superiores
737 elementales
845 aspirantes.

En este último grupo, no obstante que estaban comprendidos 92 bachilleres que no habían rendido sus exámenes, requisito que les permitiría permanecer en el grupo de maestros superiores, a que los asimila la ley, la gran mayoría apenas tenía certificado de enseñanza primaria. Entre los grupos de elementales y superiores a pesar de que habían hecho algunos cursos de verano, su preparación era deficiente, pues entre ellos abundaban también maestros cuya base de cultura general era sólo la educación primaria.

La situación aparecía más grave aún si se tomaba en cuenta que para la fecha de referencia servían en las escuelas primarias 834 maestros especiales sin título profesional. En total, de 4.689 maestros, incluidos los especiales, el 68,08% no tenía título de normalistas.

Para junio de 1953, el número de maestros señalados para 1952 se había elevado a 5.275, de los cuales 3.554 no tenían título de normalistas. De los 577 maestros nuevos incorporados en este año, 352 (61%) no tenían título. Sólo 225 han cursado estudios profesionales previos en escuelas normales (39%).

No obstante, la atención que se está dando a las escuelas normales podrá permitir en el futuro cubrir el déficit, si se toma en cuenta, como dijimos, que la población escolar de Costa Rica crece a una tasa del siete por ciento anual y

que el censo de 1950 ha demostrado que, más o menos, 60.000 niños de la población escolar (siete a catorce años) están fuera de las escuelas[4].

El problema de la falta de maestros y de la deficiente preparación es más destacada en la zona rural, ya que a ésta no van, generalmente, los maestros egresados de las normales, y los mejores preparados que trabajan en aquellas zonas, cuando presiona la necesidad de educar a los hijos, la falta de recursos sanitarios y asistenciales, la penuria cultural del medio, emigran hacia la ciudad, buscando un puesto en la docencia, si ello fuere posible, o en cualquier otra clase de actividades. Se deja a veces el sueldo mejor que se ofrece en el campo, por motivo del pago de las primas diferenciales zona, porque para el hombre el salario mayor solamente no constituye aliciente. Mientras persistan las condiciones de vida en el campo americano, mientras en éste no puedan ofrecerse a los hombres las condiciones humanas que garantiza la vida civilizada, será imposible evitar la emigración del campo a la ciudad. Es inútil pretender contener ese éxodo con medidas artificiales. Los maestros irán a trabajar al campo, cuando además de sueldos remuneradores y mayores que en la ciudad, se les ofrezca médico y medicinas, servicios higiénicos, agua potable, luz, sana recreación, vivienda adecuada y, por sobre todo, tratamiento y consideraciones profesionales iguales a los demás maestros, para compensar así el espíritu de minusvalía que los deprime rebajando la calidad de su trabajo.

La situación de los maestros y de los niños rurales requiere mayor atención, ya que, según los datos del último censo mientras en las zonas urbanas para la población de 47.505 niños en edad escolar (siete a catorce años), de la cual hay matriculada en las escuelas 42.784 (90,06%), había en servicio para 1951 la cantidad de 3.270 maestros, es decir, trece niños por maestro, si se toma en cuenta la inscripción y 14,4 si se considera la población escolar. Mientras que en la zona rural, para una población escolar de 113.695 niños, de los cuales estaban inscritos en las escuelas 69.506 (61,39%), había 1.289 maestros en servicio, lo que representa 53,91 niños por maestro tomando en cuenta la inscripción y 22,20 por maestro si se considera la población escolar.

Podría aducirse que la situación de los niños del campo aparecería paliada en cierto sentido, ya que en la mayoría de las comunidades rurales los maestros, alternando, atienden a dos grupos diferentes de niños. Pero ello obliga a reducir el horario escolar a un promedio de trece horas astronómicas por semana poco más o menos, y a rebajar el contenido de los programas escolares, situación tanto más grave si se considera que la deficiente preparación de los maestros del campo no permite adoptar medidas educativas, como serían las de utilización del tiempo libre, la formación de grupos de estudio en grados combinados, los estudios dirigidos, etc.

---

(4) Las escuelas normales de Costa Rica no han superado todavía las deficiencias anotadas, por lo cual se ha seguido incorporando a la docencia maestros sin títulos, aunque en menor proporción.

UN PROBLEMA CONTINENTAL

El de los maestros sin título no es un problema costarricense. Es un problema de nuestro continente americano, donde de 31 millones de niños en edad escolar sólo trece millones están inscritos en las escuelas[5]. Para atender a los 18 millones de niños sin escuela se precisa medio millón de maestros. Del número de maestros en servicio para los trece millones de niños, más del 40 por ciento carece de una preparación adecuada[6]. En el Continente solamente Argentina, Uruguay y Cuba están libres del problema de los maestros no titulados porque tienen suficiente número de graduados para sus necesidades. Pero en Cuba, no obstante, los llamados maestros especiales, que pasan de 7.000, en su mayor parte también carecen de título

(5) Según datos suministrados por la UNESCO, en los veinte países de América Latina había inscritos en las escuelas primarias para 1956 la cantidad de 19 millones de niños, lo que significa un aumento de casi cuatro millones de alumnos a partir de 1950, con un promedio de 600.000 por año, esto es, una tasa de crecimiento del 4% anual, mayor que el crecimiento promedio de la población. Después de 1957, debido a la influencia del Proyecto Principal Número Uno de la UNESCO para América Latina, el incremento fue mayor. Sin embargo, queda un saldo de niños sin escuela, que no baja de los 18 millones, para los cuales se requiere medio millón de maestros. (Ver UNESCO. "Situación educativa en la América Latina", páginas 205 y siguientes. París, 1960).

(6) En efecto, la situación varía como puede comprobarse por los datos del cuadro siguiente:

NUMERO Y PREPARACION ACADEMICA DE LOS MAESTROS

		Número de maestros de enseñanza primaria		
			Preparación Académica	
Nación	Año	Total	Titulados	No titulados
Argentina	1972	190.152	190.152	—
Bolivia	1969	23.528	12.247	11.155
Brasil	1971	432.454	281.063	151.389
Colombia	1971	90.531	59.007	31.524
Costa Rica	1971	12.061	—	—
Ecuador	1971/72	27.471	25.749	1.722
El Salvador	1971	13.227	13.039	188
Guatemala	1971	14.336	12.820	1.516
Honduras	1968	10.437	5.824	4.631
México	1971	196.396	156.773	31.623
Nicaragua	1973	—	—	—
Panamá	1972	10.689	7.498	3.191
Paraguay	1973	15.871	13.560	2.311
República Dominicana	1970/71	13.796	2.821	10.975
Trinidad y Tobago	1967/68	5.811	4.327	1.468
Venezuela	1972/73	58.849	52.648	6.201

Fuente: América en cifras, 1974.

Prieto F., Luis B. **El Estado y la Educación en América Latina.** Monte Avila, Caracas, 1977.

profesional[7]. Los Estados Unidos, a pesar de su gran potencialidad económica y de su extenso nivel de educación, confrontan la dificultad aludida, aunque no en la magnitud ni con las características de los pueblos latinoamericanos[8].

Por su extrema gravedad, tal problema no ha dejado de preocupar a los educadores y a casi todos los gobiernos del Continente. Es de notar, sin embargo, que en varios países ni siquiera ha aflorado a la superficie lo alarmante de la situación.

En 1943, en el Cuarto Congreso Americano de Maestros reunido en Santiago de Chile, en el cual representábamos a la Federación Venezolana de Maestros, la cuestión fue debatida. Algunos maestros chilenos, sin tomar en cuenta la realidad americana, pensando sólo en Chile, presentaron un proyecto de resolución en el cual se pedía a los gobiernos del Continente que no incorporaran al servicio de la docencia sino a maestros titulados, lo que, de aceptarse, hubiera limitado aún más las posibilidades educativas de la población escolar de América.

A tal tesis opusimos la de que debe recomendarse a los gobiernos del Continente, incorporar a la docencia maestros graduados cuando éstos existan, y que se procure formarles en el límite de las necesidades de cada país, pero que no se detenga el progreso cultural esperando que las normales gradúen los maestros, lo que puede tardar decenios y aun siglos si se marcha al ritmo actual, sino que cada Estado proceda, de acuerdo con sus posibilidades, a reclutar el personal que necesite mediante un proceso de selección que garantice la escogencia de los mejores, procediendo luego a un entrenamiento en servicio de los no titulados, hasta llevarlos a un nivel de preparación equiparable al de los maestros normalistas.

La tesis expuesta por nosotros fue la que triunfó en definitiva porque era la que mejor se adaptaba a las necesidades y posibilidades del Continente.

Además, cuando en algún país de nuestro Continente surge un gobierno interesado por la educación popular, se crean las escuelas buscando los maestros entre los mejores hombres y mujeres con capacidad de servicio, preocupándose luego por mejorar la cultura de éstos mientras realizan su tarea civilizadora. Tal es el caso del Gobierno Revolucionario de México; de la acción transformadora de los gobiernos argentinos que seguían la prédica de Sarmiento; de las actividades de los gobiernos chilenos, que con Aguirre

---

(7) Los maestros especiales que son una mala invención del sistema educativo cubano, han disminuido notablemente en la reorganización escolar promovida por la revolución.
(8) En nuestro libro **El Estado y la Educación en América Latina,** Monte Avila, Caracas, 1977, cuadro N° 4, se dan las cifras sobre la situación actual del Continente. Sin contar a Cuba, Uruguay, Perú, Chile y Haití, de 1.095.602 maestros, 257.894 carecen de título, es decir, más del 23%.

Cerda daban una lección de consagración a la obra de cultura popular; la obra transformadora del gobierno democrático de Venezuela (1945-1948), que en tres años casi duplicó el número de maestros, haciendo subir en igual proporción la matrícula escolar, y la ejemplar obra de educación popular de Costa Rica a partir del último cuarto de siglo pasado.

EL ENTRENAMIENTO DE LOS MAESTROS SIN TÍTULO EN VARIOS PAÍSES

En 1944, acaso bajo la influencia de las discusiones del Cuarto Congreso Americano de Maestros, se organiza en México el Instituto de Capacitación del Magisterio sin Título, que en 1951, después de seis años de trabajo, graduó sus primeras promociones de 5.000 maestros. Otros países con un crecido número de maestros no titulados han venido adoptando soluciones de emergencia. En Cuba, durante el período de la ocupación norteamericana, verano de 1900, se organizó un curso en la Universidad de Harvard, en el cual participaron 1.256 maestros cubanos sin título profesional, y que fueron llevados hasta allí por el gobierno de los Estados Unidos.

Esfuerzos de tal magnitud no es posible cumplirlos fácilmente, sino con grandes recursos, de los cuales no se dispone corrientemente. Cuba pudo hacerlo en aquel momento con la ayuda americana. Después, como se carecía en la isla de escuelas normales para la formación de maestros, fueron organizadas en 1901 las llamadas Escuelas Normales de Verano, a las cuales asistían obligatoriamente los maestros. Estas escuelas, que en un principio suministraron una enseñanza muy teórica, sirvieron para promover e impulsar el crecimiento de los establecimientos de formación docente, hasta posibilitar que hoy Cuba tenga maestros en cantidad suficiente y un exceso de más de 7.000 para sus necesidades. En la Facultad de Pedagogía de la Universidad de La Habana y en las similares de las otras cuatro universidades de la isla hay inscritos más de 4.000 maestros para obtener el título de Doctor en Pedagogía. Anualmente, la Escuela de Verano de la Universidad de La Habana recibe centenares de maestros que siguen cursos de mejoramiento profesional, que no son ya los maestros sin título profesional de comienzos de siglo. En Chile, donde para el ingreso al magisterio se exige como requisito mínimo estudios completos de humanidades (bachillerato), a estos maestros sin títulos se le permite hacer estudios libres, siguiendo los planes y programas fijados para la formación docente, y anualmente, durante un número de años, participan en Cursos de Verano obligatorios en la Escuela Normal Superior José Abelardo Núñez o en otra institución fijada al

efecto. Terminados los estudios, estos maestros reciben el correspondiente título de maestro normal.

La última gran incorporación de maestros no titulados la realizó Chile durante el gobierno del doctor Pedro Aguirre Cerda, cuando, presionado por la necesidad de personal docente para cubrir los requisitos de un plan educacional ambicioso, se puso de manifiesto la carencia de maestros graduados. Pero mediante su entrenamiento de maestros en servicio no titulados, y gracias a la acción permanente de sus escuelas normales, hoy Chile tiene la casi totalidad de su personal docente graduado y está próximo a incorporarse como el cuarto país de América con magisterio íntegramente graduado.

En Brasil, donde cerca del 85 por ciento de los maestros no eran titulados para 1945 y por lo menos en once Estados el número de sistemas para el entrenamiento de maestros no titulados, según las maestros sin título sobrepasaba el 50 por ciento, se siguen diferentes diversas legislaciones estatales, pero se utilizan los cursos de verano y otros medios dependientes de la administración escolar para entrenar a los maestros no titulados. A partir de esa fecha también la formación de maestros, en la cual intervenían por lo menos un 30 por ciento de escuelas normales privadas, se han modificado notablemente, aumentando el número de escuelas normales oficiales, especialmente rurales, con ayuda de la nación.

En América Central, El Salvador ha puesto en práctica en este año (1953) un sistema de entrenamiento de maestros en servicio no titulados, que comprende envío de material escrito, concentraciones periódicas en diferentes regiones y cursos de verano. Honduras inauguró también un servicio con igual finalidad este año[9].

En casi todos los países con el mismo problema se siguen diferentes medios. Pero en algunos con resultados mediocres. En Venezuela, que para 1947 tenía un 70 por ciento de maestros no titulados, se organizó el servicio de entrenamiento de los maestros no titulados para corresponder a los re-

---

(9) En el año 1956, la Misión de Asistencia Técnica de la UNESCO, bajo nuestra dirección y con los expertos, profesora Luz Vieira Méndez, especialista en formación de maestros; profesor Daniel Navea Acevedo, especialista en educación primaria y José Almea, especialista en educación secundaria, después de una amplia investigación propuso, y así fue aceptado por el Gobierno de Honduras, la creación de la Escuela Superior del Profesorado Francisco Morazán, compuesta de dos departamentos: uno, encargado de formar los profesores de educación media, y otro, dividido en dos secciones, encargadas del entrenamiento en servicio de los profesores de educación media sin título y del entrenamiento en servicio de los maestros primarios sin título. Se trataba de una creación nueva; no obstante que las técnicas de entrenamiento guardan relación con los procedimientos empleados en otros países, tiene algunas diferencias con los sistemas que concebimos para Venezuela y para Costa Rica.

quisitos formulados por los maestros en su Primera Convención Nacional en 1935, a la vez que se ponía en ejecución un plan para graduar anualmente a 1.500 maestros en las escuelas normales.

Para la organización de ese servicio en Venezuela trabajaron bajo nuestra dirección el profesor Enrique Aguilar, creador y primer director del Instituto de Capacitación del Magisterio de México, junto con dos profesores de este establecimiento, Miguel Leal Apastillado y Leopoldo Herrera. Con estos distinguidos educadores mexicanos discutimos durante largos meses los defectos y las ventajas del Instituto de Capacitación del Magisterio Mexicano. De esas discusiones se llegó a la conclusión de que este servicio carecía para la fecha de su fundación de funcionalidad, ya que el entrenamiento no estaba ligado a las tareas que el maestro realiza en la escuela, y que en el control de su mejoramiento no interviene la administración escolar en forma alguna, porque ni los inspectores escolares tienen nada que hacer con esa labor de capacitación[10].

En el servicio planeado para Venezuela se procuró corregir algunos defectos, pero es en la organización prevista para Costa Rica donde se han tomado las medidas necesarias para eliminar las fallas apuntadas al proceso mexicano de capacitación del magisterio.

Solución propuesta para Costa Rica

En Costa Rica la capacitación del maestro en servicio que carece de título, ha sido preocupación desde hace largos años. Esa preocupación determinó que se adoptaran diferentes medidas en épocas diferentes, cuyos resultados variables no llegaron a corresponder a las finalidades que determinaron su adopción. Así fueron establecidas las llamadas academias provinciales de estudio, cursos de verano, escuelas complementarias de séptimo y octavo grados para la preparación de maestros rurales. Pero aún se continuaba buscando un medio más seguro, más eficaz y, sobre todo, que garantizara una mejor preparación en los maestros.

La incorporación de maestros sin título a la docencia costarricense no fue, como pudieran creer algunos, un hecho negativo. El pueblo pedía maestros para sus hijos porque tenía una vaga conciencia del valor de la educación y, a diferencia de lo que ha acontecido en muchos de nuestros pueblos america-

(10) El establecimiento planeado para Venezuela fue desvirtuado en sus orientaciones técnicas por la dictadura. A partir del Gobierno Constitucional, se inició una reorganización volviendo a los primitivos lineamientos técnicos, pero introduciéndole las mejoras aconsejadas por la experiencia. El modelo que formulamos para Costa Rica ofreció algunas sugestiones.

nos, los gobiernos no se hicieron sordos a los requerimientos populares, sino que nombraron los maestros que la urgencia demandaba en la cantidad y con la calidad de que se podía disponer. Así se ha cumplido un ciclo de cultura popular. En lugar de crecer, el analfabetismo ha disminuido del 32% al 22% en el período comprendido de 1927 a 1950 y ha crecido en las comunidades un nuevo anhelo. Ya la gente no se conforma sólo con saber leer y escribir, y a las demandas creciente de maestros agrega ahora el requerimiento de una mejor calidad en éstos. El pueblo pide actualmente buenos maestros para sus hijos y el Estado se apresta a suministrárselos, por una parte, entrenando en servicio a los que fue preciso incorporar sin título profesional, que no pueden quedar abandonados ni pueden ser desplazados porque dieron de sí, con sacrificio y lealtad, cuanto pudieron dar para la obra de cultura popular, y por la otra, formando maestros nuevos en las instituciones de formación docente, para que en el futuro la necesidad no obligue a incorporar nuevamente otros maestros sin título.

Para el entrenamiento de los maestros en servicio, después de los varios intentos sin éxito, se ha llegado a concebir para Costa Rica un instituto de Profesionalización del Magisterio no Titulado, que presenta las siguientes características:

1. Finalidades del Instituto

El Instituto propuesto tiene las siguientes finalidades:

a) Mejorar la cultura de los maestros ordinarios que no tienen titulo de normalistas, es decir, la de los grupos de maestros aspirantes, elementales y superiores, y la de los denominados maestros especiales.

b) Unificar los métodos de trabajo escolar y

c) Proporcionar a los cursantes un título equivalente a los expedidos por las escuelas normales, con lo cual tendrán oportunidad de ascender en el escalafón y de mejorar sus sueldos.

2. Alumnos

Sólo podrán ser alumnos del Instituto de Profesionalización los maestros ordinarios no titulados y los maestros especiales que se encuentren en servicio a la promulgación de la ley.

Es ésta una cuestión que debe quedar claramente determinada. No es posible que se piense que en el Instituto de Profesionalización puedan cursar personas sin vinculación con la función docente que aspiren a obtener el título de maestros, pues para ello existen las instituciones ordinarias de formación docente. No se trata de una organización similar a éstas y con las cuales entraría en competencia, sino de una organización de emergencia

para resolver un problema específico creado dentro de la escuela costarricense. Por ello su duración será transitoria, Circunscrita sólo al tiempo en que la emergencia sea resuelta.

3. Planes de estudio

Los planes de estudio del Instituto serán, en lo fundamental, los mismos que rigen para los institutos regionales de formación docente. Sin embargo, para la organización de los programas serán tomadas en cuenta tanto la experiencia como la madurez de los alumnos. Además, junto con las materias de cultura general que deberán cursar los maestros, serán suministrados conocimientos técnicos que vayan habilitando a los maestros en servicio para realizar mejor su labor. En otras palabras; el conocimiento suministrado tendrá un carácter funcional. Esto quiere decir que no se tratará de una enseñanza meramente informativa, desinteresada, sino ligada íntimamente con la tarea que el maestro realiza en la escuela. Cultura general y cultura especializada serán conducidas conjunta y gradualmente en los casos en que ello sea posible, ya que en muchas oportunidades para la comprensión de ciertos problemas pedagógicos se requiere una cultura general previa.

Los estudios durarán seis años, como en los institutos regionales de que ya se habló, y comprenderán los conocimientos básicos de la enseñanza media y los requeridos para la formación profesional del maestro, de manera tal, que a la terminación de los estudios el maestro recibirá el certificado de conclusión de estudios secundarios y el título de maestro de educación primaria.

Para la elaboración del material y organización de los programas, el tiempo de que dispone el maestro jugará papel especial, pues por corto que éste sea, dada la mayor madurez, experiencia, responsabilidad y deseo de progresar, puede ser compensado con creces, ya que el adulto situado en tales condiciones tiene una capacidad de aprendizaje mucho mayor que el estudiante menor de veinte años, como son corrientemente los estudiantes de las escuelas normales.

4. Los Cursos

Los cursos del Instituto serán de tres clases:

a) Por envío de material escrito o gráfico durante todo el año lectivo; b) Cursos intensivos directos con una duración de ocho semanas, como mínimo, en los períodos de receso de las tareas escolares; y c) Cursos complementarios por radio y Otros medios audiovisuales. Se prevé que el Instituto preparará los materiales para los cursos por correspondencia: lecciones, cuestionarios, indicaciones técnicas, que contendrán las cuestiones funda-

mentales para el entrenamiento de los maestros. Las respuestas dadas a los cuestionarios, los problemas resueltos por los cursantes serán revisados por el personal especializado, que también dará contestación a las Consultas formuladas por aquéllos, conduciendo al mismo tiempo un proceso de evaluación del trabajo realizado. En los cursos intensivos, a la vez que se reafirmarán los conocimientos adquiridos durante el año, después de una exploración previa se suministrarán nuevos conocimientos, sobre todo en materias que, como la música, los trabajos de taller, las prácticas metodológicas, etc., requieren un entrenamiento directo. Los récords llevados en el Instituto a cada maestro sobre su rendimiento, sobre el trabajo escolar y las aplicaciones que en éste realice de las nociones aprendidas, para cuya evaluación intervienen los directores de escuelas y los inspectores escolares, bajo cuya dirección trabajan los cursantes, se complementan con los resultados obtenidos en los exámenes efectuados en el curso intensivo directo, donde se destinará la última semana para evaluación.

Todos los cursos se complementan y forman una unidad. La organización del Instituto, si bien tiene algunas semejanzas con establecimientos similares de otros países, es más estricta y funcional que aquéllas, pues se toma en cuenta, como ya dije, el trabajo de aula del maestro, su labor de extensión para la evaluación definitiva, lo que quiere decir que no pierde contacto con la escuela.

El Instituto no es, como pudiera creerse, una simple escuela por correspondencia, sino una organización de mayor complejidad y eficacia mayor, que aprovecha las experiencias de este sistema en combinación con otros sistemas modernos, como el uso de la radio y el control individual de los estudiantes, junto con el período de entrenamiento directo, de que ya se ha hablado.

5. De los créditos

El proyectado Instituto toma en cuenta los créditos obtenidos por los maestros no titulados en servicio y construye sus cursos partiendo de la efectiva suma de conocimiento de cada cual. Así ingresarán al primer año los maestros aspirantes con sólo una preparación de educación primaria; al segundo año ingresarán los maestros elementales (con algunos cursos especiales sobre su preparación primaria), y al tercer año ingresarán los maestros superiores no bachilleres (que han realizado algunos cursos de verano sobre su preparación de maestros elementales); en el cuarto año se incorporarán los maestros con títulos de bachiller o con certificados de conclusión de estudios secundarios. Pero cualquiera que sea el valor de los créditos que posea el maestro, se determinará, mediante una investigación, si éstos corresponden efectivamente a la preparación del maestro y para

corregir las deficiencias de ésta se organizarán cursos complementarios sin que por ello, maestros que se vean obligados a seguir éstos pierdan el lugar a que tendrían derecho por los créditos que poseen[11].

No existe inconveniente de orden técnico en que el Instituto pudiera iniciar los cursos de los seis años a la vez, pero hay limitaciones de orden financiero, de carácter organizativo y de carencia de personal. Por ello se prevé que, en caso de imposibilidad de alguna naturaleza, los cursos se organizarán preferentemente comenzando con los maestros de menor preparación, que en tales circunstancias serían los aspirantes, cuyo número sobrepasa a los mil. En el segundo año, a los maestros que hubieran vencido con éxito los exámenes del primer año se incorporarán los maestros elementales, y así sucesivamente.

Los maestros que aprueben por lo menos el sesenta por ciento de un curso tendrían derecho a inscribirse provisionalmente en el curso inmediato superior, pero no podrán rendir exámenes en ésta sin haber completado los créditos que les faltan del año anterior.

6. Organización del Instituto

Para el cumplimiento de sus tareas de mejoramiento profesional del magisterio, el Instituto de Profesionalización del Magisterio en Servicio constará de un organismo central dirigido por personal técnico, de nombramiento del Ministerio de Educación Pública, que incluye a profesores revisores y relatores. Estos, junto con el director, forman un Consejo de Administración, en el cual tendrán representación, además, el grupo de alumnos. Junto a este Consejo de Administración actuará un Consejo Asesor, compuesto de representantes de las ramas de educación primaria, de educación secundaria, de las escuelas normales, del magisterio organizado. Consejo este último que cumple una labor de cooperación y orientación, servicio de que carece el Instituto de Capacitación del Magisterio de México.

Además, en los lugares donde se encuentren ubicados los maestros alumnos del Instituto se constituirán Centros de Estudio, bajo la dirección de un maestro o profesor graduado, donde se reunirán los cursantes para estudiar el material enviado por el Instituto para discutir y plantear diferentes puntos de

(11) Los planes para la organización del Instituto fueron variados en algunos aspectos. Los créditos a que nos referimos son admitidos si los solicitantes comprueban con certificado haber hecho los estudios correspondientes de educación secundaria o presentan y aprueban los exámenes respectivos.

(12) Los Centros de Estudios no han funcionado en Costa Rica, restándose así un valioso elemento para los planes de entrenamiento del magisterio en servicio.

vista. En estos Centros ejercerán siempre una acción orientadora los inspectores y el personal que para tal función pueda destacar el Instituto[12].

El funcionamiento de estos Centros, que son variantes de los llamados talleres pedagógicos, de los centros de cooperación pedagógica, etc., establece otra diferencia fundamental con el Instituto de Capacitación del Magisterio de México, a que ya nos hemos referidos.

7. Recursos económicos

El entrenamiento de los maestros en servicio se considera como una responsabilidad a cargo del Estado. Es éste el interesado en que las escuelas donde el pueblo hace uso de su derecho de aprender y cumple el deber correlativo de la obligación escolar, estén servidas por personal eficientemente preparado. Por tal razón, los recursos necesarios para financiar los gastos del entrenamiento de los maestros deben ser suministrados por el Estado, es por ello, el del Instituto, un servicio gratuito.

Para el primer año, si solamente se pusiera en funcionamiento el primer curso para los mil o más maestros aspirantes en servicio, se ha previsto un gasto de 343.000 colones. Para los años subsiguientes, en los cuales se irán incorporando los maestros con preparación más alta, se requerirá un gasto mayor, que en ningún caso sobrepasará el medio millón de colones, descontando el gasto de instalación realizado en el primer año.

Es verdad, que en ese presupuesto no está calculada la instalación y gastos del servicio complementario de radiodifusión y demás medios audiovisuales, que se instalarán a partir del primer año de estudios, según el plan especial. Pero el costo de éste será reducido.

De acuerdo con el presupuesto elaborado, si para el primer año se inscribe el número de maestros previsto, el costo por alumno será, aproximadamente, de treinta colones mensuales, menos de la tercera parte del costo mensual por alumno en el Instituto de Guanacaste en 1951 y sensiblemente igual a la mitad del costo de cada alumno en la Escuela Normal de Costa Rica, en Heredia, para la misma fecha. Pero, aun cuando ese costo fuera dos o tres veces mayor, estaría ampliamente justificado, pues se ha demostrado en las investigaciones recientes que el bajo rendimiento de las escuelas, en muchas regiones del país, tiene una de sus causas fundamentales en la deficiente preparación de los maestros. Un análisis hecho de las promociones en primer grado en tres cantones tomados como tipo: Siquirres, en Limón; Coicoechea, en San José y Barba, en Heredia; puso de manifiesto que el porcentaje de promovidos es mayor en este último, menor en el primero y mediano en el segundo, entre otras razones, por la preparación diferen-

te de los maestros, con predominio de normalistas en Barba, a la inversa de Siquirres, donde predominan los aspirantes y los elementales.

La mejor preparación de los maestros alimentará el rendimiento de las escuelas, evitando que una tercera parte del presupuesto de educación se desperdicie, como decía el Ministro de Educación Publica en su Memoria de 1950. Cualquier esfuerzo que se haga en este sentido, estará ampliamente compensado en rendimientos, en mejor organización de las escuelas, en una mayor calidad de la educación, seguridad espiritual y valorización cultural y social de los maestros, que es un elemento de influencia inapreciable en el proceso de la educación popular.

El problema está planteado para llamar la atención sobre él, a fin de que los hombres de empresa, los que tienen influencia en la colectividad, conociéndolo, le presten apoyo moral y material a las soluciones en que está empeñado el Ministro de Educación Pública y el Magisterio de Costa Rica.

A fin de resolver los problemas de carencia de magisterio para las necesidades de crecimiento y preparación del magisterio sin título, se precisa adoptar en Costa Rica dos planes coordinados, uno permanente de formación de maestros nuevos en instituciones normales, que provean una cuota de alrededor de 400 maestros por año, y otro de emergencia, de duración limitada, que capacite y equipare en conocimientos, posibilidades de ascenso y tratamiento económico a los tres mil y resto de maestros que fueron incorporados al servicio de la docencia sin las calificaciones requeridas.

Ambos planes son de urgencia perentoria para que Costa Rica siga conservando el puesto de avanzada que ocupa en el Continente por su preocupación en abordar los problemas de la cultura popular, que es, junto con la estructura económica y social, pilar de sustentación de su vida democrática e institucional. Que los hijos del pueblo de Costa Rica tengan cada día mejores maestros, con sólida cultura general y profesional, con alto espíritu de servicio, con devoción patriótica es una tarea entregada a la esforzada actividad de los dirigentes de la nación, que no lo son únicamente los que desde los cargos del gobierno realizan transitoriamente las tareas de la administración, sino de todos cuantos desde las actividades constructivas: económicas, sociales, culturales y políticas, influyen de algún modo sobre la opinión pública y crean la conciencia.

Para que crezca y se perfeccione en el porvenir la democracia, para que se afirme en forma indestructible en la conciencia de todos se precisa de buenos maestros. El pueblo los reclama y tiene derecho a ellos, y es deber de todos esforzarnos porque ese reclamo popular se haga efectivo en el funcionamiento de los dos planes esbozados, en que tan interesado se ha mostrado el gobierno de Costa Rica y en especial, sus dirigentes educativos. Que igualmente llegue a ser preocupación de los hombres de empresa aquí reunidos ésta que ya se manifiesta en el pueblo todo, a fin de que la ayuda y el estímulo que puedan prestarle contribuyan a su feliz realización, son mis votos más fervientes.

BIBLIOGRAFÍA

ARCE, Antonio M. Comunicación de fecha 14 de junio de 1954, (Copia a máquina).

ARCE, Antonio M. y Morales, Julio O. *Siete casos de desarrollo de la Comunidad.* Editorial SIC, Turrialba, Costa Rica, 1954.

ASCH, Salomón E. *Psicología Social,* Volumen II. Companhia Editora Nacional, Sao Paulo, 1960.

ARZE LOUREIRO, Eduardo. *Aspectos principales del trabajo experimental de las Escuelas Rurales de Turrialba.* Publicación del Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas, (Copia mimeografiada). Turrialba. Septiembre de 1951.

BANY, Mary A. y JHONSON, Lois V. *La Dinámica del Grupo en la Educación.* (La conducta colectiva en las clases de primera y segunda enseñanzas). Aguilar, Editores, Madrid, 1973.

BARÁN, PAUL A. *A Economía de desenvolvimento Económico.* Zahar Editores. Río de Janeiro.

BERNARD, L. L. *Psicología social.* Fondo de Cultura Económica. México. 1946.

BROWNE, C. G. y COHN, Thomas S. *El Estudio del Liderazgo.* Paidós - Buenos Aires, 1958.

BURNHAM, James. *Los Maquiavelistas.* Emecé Editores. S. A. Buenos Aires, 1953.

CARLWRHIGT, Darwin y ZANDER, Alvin. *Dinámica de Grupos.* (Investigación y Teoría). Editorial Trillas, México, 1976.

CARRARD, A. *Psicología del Jefe.* Editorial Victoria. Barcelona, España, 1946.

CARRINGTON DA COSTA, Rubbi. *¿Será possivel predizer e avaliar a eficiencia da funçao docente?* Revista Brasileña de Estudios Pedagógicos. Septiembre-diciembre de 1949. Río de Janeiro.

CONSTITUCION DE LA República Socialista Federativa de Yugoslavia. Belgrado, 1974.

DE CLERK, Marcel. *Comment Découvrir les Leaders Fonctionnels?* Publicado en el Boletín trimestral de la UNESCO "Education de base et Education des adultes". Abril 1954, Edición francesa.
Págs. 69 y siguientes.

DEWEY, John. *Democracia y Educación.* Editorial Losada. Buenos Aires.

DIMOCK, Marshall y DIMOCK, Gladis Ogden. *Administración pública en Estados Unidos.* Material de trabajo de la Escuela Superior de Administración Pública para América Central (ESAPAC). San José.

DURKHEIM, Emile. *Educación y Sociología.* Ediciones Península. Barcelona, España, 1975.

DURVERGER, Maurice. *Los Partidos Políticos.* Fondo de Cultura Económica, México, 1957.

FAO. *Capacitación de dirigentes rurales.* Un estudio de la FAO, Washington, EE.UU. agosto de 1949.

FROMM, Erich. El *miedo a la libertad,* 3ª edición. Editorial Paidós. Buenos Aires, 1957.

GALBRAITH, John K. El *Nuevo Estado Industrial.* Colección Zetein. Ediciones Ariel, Barcelona 1967.

GARAUDY, Roger. *Una Nueva Civilización.* (El proyecto esperanza) Cuadernos para el diálogo. Madrid, 1977.

GEIGER, Theodor. *Tipología do Líder.* Serie Ciencias Sociais. Vol. II. Edic. "Revista Sociologe". Sao Paulo, Brasil.

GIBB, Cecil A. *Principios y Rasgos del Liderazgo.* En la obra Small Groups. Studies in Social Interaction. Alfred A. Knopf. New York, 1955.

HAIMAN, Franklin S. La *Dirección de Grupos.* Teoría y práctica. Libreros Mexicanos Unidos. México

HESSEN, Johannes. *Tratado de Filosofía,* Tomo II, *Teoría de los Valores.* Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1959.

HOROWITZ, Irven Louis. *Dilemas y decisiones en el desarrollo social,* en el libro colectivo: "La Sociedad Industrial Contemporánea". Siglo Veintiuno, Editores, México 1969.

JONES, Arthur J. *A educaçao dos líderes.* Companhia Editora Nacional. Sao Paulo, Brasil.

KAHN, Herman y WIENER, Anthony J. El año 2000. Emecé, Editores. Buenos Aires, 1969.

KILPATRICK, W. H. *Educaçao para uma Civilizaçao em Mudanca.* 2ª Ediçao. Ediçoes Melhoramentos. Sao Paulo, Brasil. (S. F.).

KRECH, Ernst. *Bosquejo de la Ciencia de la Educación.* Editorial Losada. Buenos Aires, 1952.

KRUSHCHEV, Nikita. *Informe al XX Congreso del Partido Comunista Ruso*

.

LA AUTOGESTIÓN, EL ESTADO y la REVOLUCIÓN. Varios Autores. Editorial Proyección. Buenos Aires, 1969.

LAIRD, Donald A. y LAIRD, Eleanor C. *The New Psychology for Leadership.* McGraw Hill Company. New York.

LIFTON, Walter M. *Trabajando con Grupos.* Editorial Limusa, México, 1976.

MANNHEIM, Karl. *Libertad y Planificación Social.* Fondo de Cultura Económica México, 1942.

MANNHEIM, Karl. *Diagnóstico de Nuestro Tiempo.* Fondo de Cultura Económica, México, 1946.

MAISONNEUVE, Ernest. *Psichologie Sociale.* Presses Universitaires de France. París, 1951.

MARTIN LIPSET, Seymour. El *Hombre Político.* Eudeba. Editorial Universitaria de Buenos Aires, Buenos Aires, 1963.

MENDEL, Gerard y VOGT, Christian. El *Manifiesto de la Educación.* Siglo Veintiuno. Editores, S. A. México, 1975.

MICHELS, Robert. Los *Partidos Políticos.* (Un estudio sociológico de las tendencias oligárquicas de la democracia moderna). 2 volúmenes. Amorrortu Editores. Buenos Aires. (S.F.)

MISION DE ASISTENCIA TECNICA DE LA UNESCO EN COSTA RICA. *Investigaciones y Proyectos.* Publicaciones de la Revista "El Maestro", órgano del Ministerio de Educación Pública. San José, Costa Rica.

MONROE, Walter S. (Editor). *Enciclopedia de Educación Científica.* Traducción de los doctores Ana Echegoyen de Cañizares y Calixto Suárez Gómez. Tomo II. Artículo "Liderismo". Cultura, S. A. La Habana.

MORALES, Julio O. *Informe sobre el Programa de Extensión del Estado de México.* Comunicaciones de Turrialba. Nº 49, mayo de 1954. Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas de Turrialba.

NAPIER, Rodney W. y GERSHENFELD, Martti K. *Grupos: Teoría y experiencia.* Editorial Trillas, México, 1975.

OLSEN, E. G. *La Escuela y la Comunidad.* UTHEA. México, 1951.

ORTEGA Y GASSET, José. *La Rebelión de las Masas.* Revista de Occidente, Madrid, 1945.

PALVEZI HARVATH, George. *La Juventud, Esperanza del Mundo.* Plaza & Janés. S.A. Editores, Barcelona, Buenos Aires, México, D. F. y Bogotá, 1969.

PRIETO F., Luis B. *Psicología y Canalización del Instinto de* Lucha, Cooperativa de Artes Gráficas, Caracas, 1936.

PRIETO F., Luis B. *La Pedagogía Social de John Dewey.* Revista "Ande". Septiembre de 1952. Este trabajo fue incorporado posteriormente al libro "El Humanismo Democrático y la Educación". Editorial Cordillera, Caracas, 1958.

PRIETO F., Luis B. *La Magia de los Libros.* Cuarta edición. Ediciones Revista "Política", Caracas, 1968.

PRIETO F., Luis B. *El Magisterio Americano de Bolívar.* Editorial Arte. Caracas, 1968.

PRIETO F., Luis B. *El Estado y la Educación en América Latina.* Monte Avila Editores, Caracas 1977.

RICHARDSON, E. *Dinámica de Grupos de Trabajo para Profesores.* (Biblioteca para Educadores). Ediciones Marova, Ediciones Fox, Madrid, 1974.

RUYER, Raymond. *Filosofía del Valor.* Brevario Nº 208, Fondo de Cultura Económica, México, 1974.

TOFFLER, Alvin. El *"Shock" del Futuro.* Plaza y Janés. S. A. Editores. Madrid, 1972.

TOUCHARD, Jean. *Histoire des Idées Politiques.* Presses Universitaires de France. París, 1959.

TOURAINE, Alain. *La Sociedad Postindustrial.* Ediciones Ariel, Barcelona, 1969.

UNESCO. *Situación educativa en la América Latina.* París, 1960.

VERBA, Sidney. El *Liderazgo. Grupos y Conducta Política.* Ediciones Rialp, S. A. Madrid, México, Buenos Aires, Pamplona, 1968.

VILLARONGA, Mariano. Secretario de Instrucción de Puerto Rico. El *Concepto del Líder.* Palabras dirigidas a la Asociación de Superintendentes de Escuela, reunidos en Bayamón, publicadas en "Educación". Marzo de 1954, pág. 3. San Juan Puerto Rico.

VILLAVERDE, Cirigliano. *Dinámica de Grupos y Educación.* Editorial Humanistas. Buenos Aires, 1966.

VON ECKARDT, Haus. *Fundamentos de la Política.* Colección Labor, Nº 310, Barcelona, España.

ZELENI, Leslie Day. *Liderismo.* Monroe, Enciclopedia de Educación Científica. Cultural, S.A. La Habana.

ÍNDICE GENERAL

Este libro se terminó de imprimir en los talleres del Instituto Municipal de Publicaciones de la Alcaldía de Caracas, ubicados en la Av. San Martín, cruce con Av. Washington, Edif, Su Salud, Subsótano. Telf. 462.8945 - 461.8023